

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

# A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar

Bernardette Maria Dias Pereira

Coimbra  
2011

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

# A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,  
na área de Especialização em Cognição e Motricidade,  
sob orientação da professora Doutora  
Isabel Maria Carrilho Calado Antunes Lopes

Bernardette Maria Dias Pereira

Coimbra  
2011

# Agradecimentos

A vida é resultado de uma sucessão de acasos - pessoas que se nos atravessam no caminho, vivências... Por vezes tão inquietantes que nos estimulam a ir mais além nos caminhos que nos propomos trilhar.

Construir uma dissertação de mestrado é um trabalho solitário. Conta com o esforço e com a devoção de quem o faz, mas também com a ajuda de outros que dispensaram o seu tempo e o seu Saber.

Assim, e em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à minha orientadora, professora Doutora Isabel Maria Carrilho Calado Antunes Lopes que soube, pacientemente, acompanhar este meu percurso e me ajudou com as suas opiniões e estímulos a atingir e a concretizar este projecto.

Carinhosamente, agradeço a todos os alunos e aos seus encarregados de educação que, numa atitude participativa e sem reservas, responderam com entusiasmo às minhas solicitações. Sem o seu contributo generoso, este trabalho seria inviável.

Ao órgão de gestão e aos professores do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro que comigo colaboraram, o meu mais profundo agradecimento.

À minha família, em especial à minha filha, que ao longo destes dois anos privei de longas horas de convívio e cujo carinho e força me foram cruciais. Obrigada, sem vocês não teria conseguido!

A todos os meus amigos do “coração” que, desde a primeira hora, acreditaram nas minhas capacidades e que de forma tão carinhosa, generosa e desinteressada me dedicaram algum do seu tempo, competência e experiência, o meu eterno obrigado!

## Resumo

A prática educativa tem evoluído no sentido de uma escola para todos, ou seja, uma escola capaz de se ajustar às necessidades e especificidades de cada aluno, independentemente, das diferenças e dificuldades que apresentam. A educação inclusiva, um dos princípios mais relevantes dos últimos anos, não é avaliada de igual modo por todos os autores – sendo que alguns lhe atribuem só vantagens e outros lhe apontam, sobretudo, inconvenientes – e a sua implementação prática tem implicado um longo e complexo percurso. A escola que se pretende ser de todos e para todos, ainda longe de ter alcançado os ideais preconizados pela Declaração de Salamanca, tem vindo, gradualmente, a traçar um itinerário que aproxime todos aqueles que, por razões variadas, integram o grupo dos considerados *diferentes*. O Homem depende para o seu desenvolvimento pessoal das relações que estabelece com os outros. A investigação na área das interações sociais concluiu que a proximidade física não é, só por si, condição suficiente para assegurar relações interpessoais enriquecedoras e que estas dependem igualmente de outros factores. O nosso trabalho teve como objectivo a análise da aceitação da criança com necessidades educativas especiais (NEE) pelos seus pares nas turmas do ensino regular, bem como a compreensão das interações sociais que se estabelecem entre os dois grupos e as suas potencialidades em ambiente de inclusão. O estudo foi realizado com os alunos de três turmas, uma por cada ano de escolaridade, em final de ciclo (4º, 6º e 9º anos). Foram usados um teste sociométrico, aplicado a todos os alunos com e sem NEE e um inquérito por questionário que visou apenas a opinião dos alunos sem NEE. O teste sociométrico indica que os alunos com NEE são menos aceites e mais rejeitados no que respeita às relações de amizade do que os seus pares sem NEE. Os dados obtidos com o inquérito por questionário revelaram, apesar disso, existir uma percepção positiva face à sua inclusão, sendo que esta se manifesta, ainda, de forma pouco consistente.

Palavras-chave: ensino; inclusão escolar; relações interpessoais; necessidades educativas especiais

## Abstract

The educational practice has evolved towards a school for all, i.e. a school able to fit the needs and specificities of each student, regardless of their differences and difficulties. The inclusive education, one of the most relevant principles of the past few years, is not evaluated in the same way by every author – some of them consider it to have only advantages while others point out mostly its disadvantages – and its practical implementation has faced a long and complex journey. A school from all and for all is, still a distant concept and far from fulfilling the ideals pursued by the Declaration of Salamanca, however, an itinerary is gradually being drawn in order to bring closer all those considered to be *different* for several reasons. Humans depend on the relations established with others for their own personal development. Research in the area of social interactions concluded that physical proximity is not by itself, a sufficient condition to ensure rich interpersonal relationships and that these also depend on other factors. Our work focused on the analysis of the acceptance of children with special educational needs (NEE) by their peers in regular education classrooms, as well as the comprehension of social interactions established between the two groups and their potential in an inclusive environment. The study was conducted with the students of three classes, one for each year of schooling at the end of the cycle (4, 6 and 9 years old). A sociometric test was performed on all the students with and without NEE, along with a questionnaire to determine the opinion of students without NEE. On the subject of friendship, the sociometric test showed a lower degree of acceptance of students with NEE by their peers without NEE. Data obtained with the aid of the questionnaire showed that despite this, there is a positive perception towards their inclusion albeit still somehow inconsistent.

Keywords: education; school inclusion; interpersonal relations; special educational needs

# Índice Geral

<b>Introdução Geral .....</b>	<b>1</b>
<i>Contextualização do estudo e sua pertinência .....</i>	<i>1</i>
<i>Estrutura da Dissertação.....</i>	<i>4</i>
<b>Capítulo 1 - Educação Especial: Uma nota histórica.....</b>	<b>6</b>
<i>Introdução.....</i>	<i>6</i>
1. <i>O Desenvolvimento da Educação Especial.....</i>	<i>6</i>
2. <i>A inclusão: um desafio à escola e à sociedade .....</i>	<i>9</i>
<b>Capítulo 2 – Relações interpessoais: a construção individual na relação com os outros.....</b>	<b>12</b>
<i>Introdução.....</i>	<i>12</i>
1. <i>As relações interpessoais no desenvolvimento humano.....</i>	<i>12</i>
2. <i>Desenvolvimento psicossocial na idade escolar e na adolescência .....</i>	<i>17</i>
3. <i>A gestão da diferença: relações interpessoais entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais.....</i>	<i>23</i>
<b>Capítulo 3 – Metodologia.....</b>	<b>33</b>
<i>Introdução.....</i>	<i>33</i>
1. <i>Concepção e Planeamento da Investigação .....</i>	<i>34</i>
1.1. <i>Teste sociométrico – estudo prévio .....</i>	<i>34</i>
1.1.1. <i>População e Amostra .....</i>	<i>35</i>
1.1.2. <i>Resultados dos dados sociométricos .....</i>	<i>35</i>
1.2. <i>Inquérito por questionário - A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar .....</i>	<i>37</i>
1.2.1. <i>Formulação do Problema e das Hipóteses.....</i>	<i>37</i>
1.2.2. <i>Caracterização do estudo: justificação para as opções metodológicas .....</i>	<i>38</i>
1.2.3. <i>População e Amostra .....</i>	<i>39</i>
1.2.4. <i>Instrumento de recolha de dados.....</i>	<i>40</i>
1.2.5. <i>Procedimentos adoptados no decurso da investigação empírica.....</i>	<i>41</i>
1.2.6. <i>Procedimentos formais e éticos em investigação.....</i>	<i>41</i>
1.2.7. <i>Previsão do tratamento estatístico dos dados.....</i>	<i>42</i>
<b>Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos dados .....</b>	<b>44</b>
1. <i>Caracterização sócio-demográfica da amostra .....</i>	<i>44</i>
2. <i>Recolha de dados/opiniões dos alunos sem NEE .....</i>	<i>45</i>

3. <i>Teste de hipóteses</i> .....	58
4. <i>Discussão dos Resultados</i> .....	61
Teste sociométrico .....	61
Questionário .....	63
<b>Conclusão/reflexões finais .....</b>	<b>70</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>83</b>

# Índice de Quadros

## Metodologia

Quadro 1 – Coeficiente de consistência interna da escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar ..... 39

Quadro 2 – Resultados do teste de normalidade (Kolmogorov-Smirnov) da escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar ..... 43

## Apresentação e Análise dos Dados

Quadro 1 - Distribuição dos alunos segundo a idade ..... 44

Quadro 2 - Distribuição dos alunos segundo o género ..... 44

Quadro 3 - Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade que frequentam..... 45

Quadro 4 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem no convívio com colegas com NEE ..... 45

Quadro 5 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE ..... 46

Quadro 6 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *bem/muito bem* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE ..... 46

Quadro 7 - Distribuição dos alunos que não se sentiriam *nem bem/nem mal* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE ..... 47

Quadro 8 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *mal/muito mal* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE ..... 47

Quadro 9 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem quando os colegas com NEE têm aulas com eles na turma ..... 48

Quadro 10 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam se tivessem como companheiro de carteira um colega com NEE ..... 48

Quadro 11 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem se um dos colegas com NEE quisesse ser o seu melhor amigo ..... 49

Quadro 12 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam se o professor lhes pedisse para ajudar um colega com NEE na realização de tarefas ..... 49



Quadro 13 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem quando o professor está a dar mais atenção aos colegas com NEE do que aos outros .....	50
Quadro 14 - Distribuição dos alunos segundo a forma como entendem que os seus colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma .....	50
Quadro 15 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem <i>bem/muito bem</i> na sala de aula, como elementos da turma .....	51
Quadro 16 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE não se sentem <i>nem bem/nem mal</i> na sala de aula, como elementos da turma .....	51
Quadro 17 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem <i>mal/muito mal</i> na sala de aula, como elementos da turma .....	52
Quadro 18 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam no recreio se fossem um desses alunos com NEE .....	52
Quadro 19 - Distribuição dos alunos que se sentiriam <i>bem/muito bem</i> no recreio se fossem um desses alunos com NEE .....	53
Quadro 20 - Distribuição dos alunos que não se sentiriam <i>nem bem/nem mal</i> no recreio se fossem um desses alunos com NEE .....	53
Quadro 21 - Distribuição dos alunos que se sentiriam <i>mal/muito mal</i> no recreio se fossem um desses alunos com NEE .....	54
Quadro 22 - Distribuição dos alunos segundo a forma como entendem que os seus colegas com NEE se sentem no intervalo com os outros alunos da turma .....	54
Quadro 23 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem <i>bem/muito bem</i> no intervalo com os outros colegas sem NEE .....	55
Quadro 24 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE não se sentem <i>nem bem/nem mal</i> no intervalo com os outros colegas sem NEE .....	55
Quadro 25 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem <i>mal/muito mal</i> no intervalo com os outros colegas sem NEE .....	56
Quadro 26 - Distribuição dos alunos quanto à possibilidade dos colegas com NEE frequentarem a mesma escola dos outros alunos .....	56
Quadro 27 - Distribuição dos alunos que são de opinião de que os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos .....	57

Quadro 28 - Distribuição dos alunos que são de opinião de que os colegas com NEE não devem frequentar a mesma escola dos outros alunos .....	57
Quadro 29 - Distribuição dos alunos que não sabem se os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos .....	58
Quadro 30 – Estatística descritiva dos resultados da percepção da criança sem NEE relativamente à inclusão dos seus pares com NEE em contexto escolar .....	58
Quadro 31 - Resultado da aplicação do teste <i>t</i> de Student relativamente ao género e à percepção da inclusão do aluno com NEE pelos seus pares em contexto escolar .....	59
Quadro 32 – Resultados estatísticos relativos à aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson, à idade e à percepção da inclusão do aluno com NEE pelos seus pares em contexto escolar .....	59
Quadro 33 - Resultado da aplicação do teste de análise de variância Anova, relativamente ao ano de escolaridade dos alunos e à sua percepção da inclusão do aluno com NEE em contexto escolar .....	60

## Introdução Geral

### Contextualização do estudo e sua pertinência

Sou professora de Educação Especial há vinte e cinco anos, tendo leccionado no Ensino Regular apenas seis meses. Durante catorze anos trabalhei na APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) de Coimbra, com crianças e jovens com graves problemas de motricidade e cognição. Nestes últimos onze anos a minha actividade docente tem sido desenvolvida em diferentes Escolas, apoiando alunos com Necessidades Educativas Especiais<sup>1</sup> (NEE) integrados em turmas de ensino regular. Nos últimos dezasseis anos, esse trabalho tem sido desenvolvido na tentativa de respeitar e integrar os princípios orientadores da escola inclusiva proclamados pela Declaração de Salamanca.

Ao fim destes anos não subsistem dúvidas de que a implementação prática da inclusão acarreta, em contexto educativo, mudanças de atitudes e de valores por parte de toda a comunidade educativa e a aceitação das crianças *diferentes*<sup>2</sup> pelos seus pares. A experiência profissional adquirida ao longo de muitos anos faz-nos acreditar que a inclusão incute à escola a responsabilidade de adequar os meios que respondam às necessidades de todas as crianças que a frequentam e permite atender às especificidades de cada uma. Nesta perspectiva, a escola constitui um verdadeiro desafio para todos nós, professores, alunos e pais, e esse desafio integra-se numa mudança de atitudes por parte da sociedade em geral relativamente à diferença.

Se aceitarmos como pressuposto que a implementação de uma educação inclusiva passa pela forma como os professores compreendem os problemas educativos e pela sua actuação face às diferenças, é também sustentável aprioristicamente que a aceitação da criança *diferente* pelos seus pares é decisiva para o sucesso de uma verdadeira inclusão.

Relativamente à importância dos pares no processo inclusivo Castro *et al.*, (2003) afirmam que “a percepção dos colegas também se apresenta como fator preponderante para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que contribui para a construção do

---

<sup>1</sup> No âmbito deste trabalho, entende-se por alunos com NEE todos os que se encontram abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3 de 7 de Janeiro de 2008.

<sup>2</sup> Muito embora estejamos conscientes de que o uso do termo “diferente”, sobretudo se descontextualizado ou gratuito, pode suscitar alguma crítica, optámos por usá-lo como modo de contornar a repetição demasiado frequente e de algum modo incómoda pela sua extensão da expressão “necessidades educativas especiais de carácter permanente”, e deixando desde já expresso que aquela opção toma aqui a diferença sem qualquer intenção ou tom discriminatório.

autoconceito, uma vez que o êxito ou fracasso percebidos nas relações impactam a autoavaliação, reforçando – positiva ou negativamente – determinadas condutas. Neste sentido, a percepção dos pares pode refletir o grau de inclusão ou exclusão social da criança” (p. 310).

Está subjacente ao princípio da inclusão que é numa classe regular que a criança *diferente* encontra o ambiente mais propício e menos restritivo ao seu desenvolvimento harmonioso e que aí beneficia da convivência e das interações com os seus pares. Tal equação encara a Escola como um espaço privilegiado onde uns e outros interagem num meio desejável de cooperação e partilha e onde a aprendizagem se deve desenvolver num sentido positivo e enriquecedor para todos. Nessa perspectiva, as interações entre os pares são entendidas como imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças nas suas múltiplas dimensões, designadamente ao nível da linguagem, da forma como compreendem e interpretam o mundo que as rodeia e das relações que estabelecem com os outros.

A inclusão, em contexto educativo, confronta-se com muitas dificuldades e não é percebida de igual modo por todos os autores.

Os seus defensores entendem que, independentemente das diferenças individuais de cada aluno, a escola dos dias de hoje deverá responsabilizar-se pela sua educação. Nesse sentido, e dando resposta a um dos direitos de todas as crianças que é o direito a uma educação de igualdade e de qualidade, a escola deverá proceder às modificações no processo de ensino/aprendizagem de modo a que sejam observadas as suas características e asseguradas as suas necessidades.

Por outro lado, a visão inclusiva é alvo de críticas pelos autores que consideram que ela sobrecarrega o espaço educacional onde o aluno se encontra, em detrimento de um ensino mais individualizado e que vá mais ao encontro das suas necessidades específicas. Smeha (2006) considera necessário “estar atento às ‘pseudo’ inclusões, nas quais a criança deficiente só está incluída no espaço físico e não como membro que, realmente, pertence ao grupo de alunos da classe do ensino regular” (p. 101). Esta ideia já fora enunciada por Ladd, Musson e Milher (1984), cit. In Batista e Enumo (2004), “de que a integração física, por si só, não garante a formação de ligações mais profundas” (p. 108).

Temos pois que a filosofia subjacente à educação inclusiva pretende respeitar as diferenças e promover uma maior igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso pessoal do aluno com NEE estabelecendo que para o desenvolvimento deste aluno a inclusão em turmas do ensino regular deverá ser fundamental. Nesta inclusão, e como foi dito, é igualmente importante que a criança com NEE seja percebida pelos seus pares de

forma positiva, que estes possam entender a diferença como fonte de enriquecimento para todos e também para o seu próprio desenvolvimento e ainda que o alcance de metas educativas elevadas não seja descurado em todo o processo tendo em consideração as especificidades de cada um.

Contudo, enquanto professora de educação especial, a percepção que fica é a de que alguns alunos com NEE continuam muito sozinhos (na sala ou a brincar no recreio), a não ser solicitados pelos seus colegas para os trabalhos em grupo, a ser alvo de troça quando não são capazes, como os outros, de ter um bom desempenho, ou por serem desastrados nas atitudes e comportamentos. Do mesmo modo não é raro perceber a indiferença ou a incomodidade com que alguns alunos ditos *normais* se relacionam com os alunos com NEE. Estas são, no momento, algumas das questões que nos inquietam e para as quais cremos que é necessário obter respostas.

Não temos dúvidas de que a forma como o professor pensa e age pode ser determinante para o desenvolvimento pessoal dos alunos, e que estes poderão, através dos modelos observados, desenvolver uma maior ou menor capacidade na aceitação da criança *diferente*. Ainda assim, não nos parece justo que essa responsabilidade recaia apenas sobre o professor, uma vez que a educação do aluno sem NEE tem início na família, com vivências e experiências de vida muito diversificadas e que podem ser ou não facilitadoras de uma verdadeira inclusão. E porque não duvidamos da competência e boa vontade dos professores e das famílias, admitimos que as dificuldades observadas possam radicar noutras realidades. Deste modo, parece-nos importante realizar no âmbito deste mestrado uma investigação que nos permita compreender a forma como percebem a inclusão dos seus pares com NEE os alunos sem NEE que frequentam turmas inclusivas na Escola Regular – e que são, numa medida não negligenciável, quem também INCLUI os alunos com limitações significativas de carácter permanente.

Neste sentido, e uma vez que a amostra do estudo abrange alunos de diferentes níveis de escolaridade (4º, 6º e 9º anos), consideramos ser igualmente oportuno perceber a percepção da criança *diferente* pelos seus pares atendendo ao género, à idade e ano de escolaridade em que os alunos se situam.

Assim, este trabalho não pretende ser apenas a averiguação de factos criados pela estratégia inclusiva – o que só por si seria absolutamente obrigatório. Pretende, se for o caso, servir de base a outros estudos e auxiliar a redefinição de estratégias; pretende, enfim, apoiar o desenvolvimento de atitudes e valores conducentes a uma inclusão mais efectiva, para toda a comunidade discente, incluindo os alunos que não apresentam NEE.

Em termos pessoais, esperamos que esta investigação se traduza num efectivo desenvolvimento profissional e, consequentemente, na melhoria das nossas práticas educativas, no sentido de contribuir para o aumento das competências sociais das crianças com ou sem NEE, assim como para o desenvolvimento das relações interpessoais entre os dois grupos.

## **Estrutura da Dissertação**

O texto que ora se apresenta está estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte, constituída por dois capítulos, diz respeito ao enquadramento teórico que sustenta o presente estudo. A segunda parte, da qual fazem parte os dois últimos capítulos, foi dedicada na íntegra ao estudo empírico e sua concretização e à análise e discussão dos dados.

No primeiro capítulo faz-se uma breve resenha histórica da evolução da Educação Especial, dando maior enfoque ao princípio da inclusão.

No segundo capítulo, e numa primeira fase, dedicamos a nossa atenção à importância das relações interpessoais no desenvolvimento da Pessoa e debruçamo-nos sobre o modo como estas podem ser determinantes para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Seguidamente, e porque as crianças descobrem precocemente com os pares o mundo que as rodeia, destacaremos o valor das interacções no desenvolvimento psicossocial dos alunos no período escolar e na adolescência. Por fim, e tendo em conta alguns dos estudos realizados no campo das interacções sociais (entre alunos com e sem NEE), procuraremos compreender em que medida estas interacções podem ou não ser promotoras de uma efectiva inclusão.

No terceiro capítulo, e tendo em conta o quadro conceptual perspectivado na revisão bibliográfica, assim como o aprofundamento dos temas mencionados, procedemos à apresentação do estudo empírico, tendo em conta as opções metodológicas adoptadas para a sua concretização.

No quarto capítulo, e após a recolha e tratamento de dados, é feita a análise e interpretação dos resultados obtidos, procurando estabelecer a relação entre estes, o enquadramento teórico e os objectivos do trabalho.

Por fim, na conclusão, apresentamos algumas reflexões pessoais sobre a temática estudada, assim como algumas orientações para o futuro.

## Enquadramento Teórico



## Capítulo 1 - Educação Especial: Uma nota histórica

*“A normalidade causou-me sempre um grande pavor,  
exactamente porque é destruidora.”*

Miguel Torga, Diário IV (1948, p. 128).

### Introdução

Não existem duas pessoas iguais. No mundo em que vivemos somos confrontados, cada vez mais, com os *diferentes*, isto é, com aqueles que pelas suas características pessoais e sociais, se afastam de um padrão considerado “normal”. As crianças com NEE decorrentes de deficiências físicas, motoras, emocionais ou intelectuais são diferentes nesse sentido genérico e, de uma forma mais especial, porque a sua educação implica metodologias e estratégias específicas que causam desafios a quem as educa.

A escola sempre foi um espaço e um tempo de transmissão de saberes. Porém, hoje em dia, o aluno não escuta passivamente o professor e não reproduz fielmente o que aprende. A escola é um espaço e um tempo de diálogo e partilha, em que se desenvolvem novos conhecimentos e novas competências, independentemente das capacidades ou limitações dos discentes.

A Educação Especial é, ainda, uma realidade relativamente recente no sistema educativo. Entendemos, contudo, que só percebendo um pouco da sua evolução, poderemos compreender a forma como se organiza e dá resposta aos alunos que dela necessitam. Assim, neste primeiro capítulo e de forma sucinta, procuraremos contextualizar cronologicamente os acontecimentos mais marcantes que levaram a uma profunda mudança na concepção da Educação Especial.

### 1. O Desenvolvimento da Educação Especial

A evolução da Educação Especial reflecte mudanças conceptuais das sociedades relativamente à Pessoa com deficiência. Da segregação à inclusão e, atendendo aos períodos diferenciados da História, a problemática da deficiência foi sendo perspectivada de forma distinta, de acordo com os sistemas de ideias e estruturas sociais próprias das épocas em que se desenvolveu.

Com a evolução social e uma maior humanização das sociedades, a pessoa com deficiência passou a ser encarada de forma mais “natural” e surgiram a pouco e pouco estratégias racionalizadas para lidar com o seu problema.



Foi Itard<sup>3</sup>, considerado como *pai da Educação Especial*, que em 1801 fez a primeira tentativa científica para educar Victor, o jovem “selvagem” com disfunção cognitiva profunda encontrado nos bosques de Aveyron. Foi neste período, numa primeira fase caracterizada por um grande optimismo e euforia, que se abriram as primeiras escolas residenciais de cegos, de surdos e, também, de débeis mentais. Acreditava-se no poder curativo da Educação Especial e na sua capacidade de tornar a pessoa com deficiência num membro activo, útil e produtivo da sociedade.

A Declaração dos Direitos da Criança em 1921 e dos Direitos Humanos em 1948, apoiando os defensores da “igualdade”, acentuaram a mudança de filosofia da Educação Especial e Reabilitação no sentido da integração das crianças com deficiência no sistema de ensino regular. A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência, começa a ser fortemente questionada a partir de 1959, altura em que a Dinamarca inclui na sua legislação o conceito de normalização, entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969). Esta ideia teve rápida repercussão, consolidando práticas integracionistas do *mainstreaming*<sup>4</sup> nos Estados Unidos e viria a ser desenvolvida mais tarde por Nirjke (1978), “indicando o desiderato de proporcionar às pessoas com necessidades especiais condições de participação em tudo semelhantes às que não têm esse tipo de necessidades” (Rodrigues, 2001, p. 17).

A integração escolar, mediante a qual a pessoa com deficiência passou a ser vista como membro activo e integrante da sociedade, permitiu-lhes o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem - a escola regular (Sanches e Teodoro, 2006).

---

<sup>3</sup> Itard – médico francês (1774-1838) que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos Mudos, é referido por alguns autores como o *pai da Educação Especial*. No entanto, outros autores apenas o mencionam como uma das figuras principais na história da Educação Especial, na tentativa de procura de métodos de tratamento da pessoa/criança com deficiência. O seu nome surge assim, junto de nomes como Philippe Pinel, Esquirol, Voisin e Seguin, retratando os esforços feitos nesse sentido no período que decorreu entre a segunda metade do séc. XVIII e a primeira metade do séc. XIX.

<sup>4</sup> Referimo-nos à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 60 e 70, recomendando que os alunos com deficiência fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário, e mediante consentimento dos pais do aluno (Gottlieb, 1981).

É neste período, sobretudo na década de 70 que ocorrem dois acontecimentos que viriam a ser origem de grandes mudanças na Educação Especial: a Lei Pública 94/142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*) e o *Warnock Report* (1978). De uma forma sucinta, a Lei Pública 94/142 chamou a atenção para a necessidade de aplicação de um plano de ensino individualizado para todas as crianças com deficiência, pressupondo o direito de todos à escolaridade, no “meio menos restritivo possível”. O relatório da Comissão de Inquérito sobre a Educação das Crianças com Deficiência – o *Warnock Report* – propõe a abolição da categorização dos “deficientes”, surgindo a designação de “crianças com necessidades educativas especiais” (NEE) e determinando a expansão da Educação Especial. O papel da Educação Especial assume então uma dinâmica mais específica no atendimento às crianças com NEE, tornando possível a integração, entendida pela UNESCO (1977), como uma possibilidade da pessoa com deficiência usufruir de uma educação num meio o mais integrador possível, onde como pessoa, sujeito de direitos e deveres, lhe seja reconhecido o direito à igualdade de oportunidades.

Assim, a inclusão – o desenvolvimento mais recente sucedendo historicamente à segregação e integração – mostrou-se como um dos mais relevantes princípios subjacentes à evolução da Educação Especial. A este respeito Correia (2008), diz-nos que “A educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente” (p. 19).

Portugal abraçou esta nova filosofia educativa tendo como princípio que a escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa dialética de partilha, de cooperação e de co-responsabilização de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um (Sanches, 2006).

Falar de inclusão pressupõe um conhecimento das orientações adoptadas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, em particular, as indicações da Conferência Mundial de Salamanca, realizada em 1994, sobre Educação para Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de NEE passou a abranger “todas as crianças ou jovens cujas necessidades educativas se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua escolaridade”. Desta forma, “a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto

é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Após a Declaração de Salamanca decorreram conferências e estabeleceram-se compromissos internacionais orientados no mesmo sentido<sup>5</sup>. Em 2009 teve lugar a Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva em que foi reafirmado o compromisso com a Declaração de Salamanca (1994) e o propósito de desenvolver a educação inclusiva em todos os países do mundo.

Poder-se-á ver uma breve resenha histórica<sup>6</sup> sobre o contexto legislativo português, nos aspectos por nós considerados mais significativos.

## **2. A inclusão: um desafio à escola e à sociedade**

Uma das ideias-chave da escola inclusiva é a possibilidade de todas as crianças, independentemente da sua condição física, emocional ou intelectual, poderem beneficiar de um ensino de qualidade numa “escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar (...), em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003, p.119).

Embora utópica e inatingível para alguns, a educação inclusiva é para outros uma meta a conquistar, um direito inquestionável e a favor da diversidade cultural.

Vidal (1993), cit. In Ferreira (2003) diz-nos que “uma escola de qualidade tem de ser, necessariamente, uma escola da diversidade” (p.42). Esta ideia é reforçada por Sanches e Teodoro (2006, p.71) quando nos dizem que “[c]om a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando (...), de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001)”.

---

<sup>5</sup> Ver Carta do Luxemburgo (1996) - proclamação europeia do princípio da não-discriminação; Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000) - Educação para Todos; Declaração de Madrid (2002) - princípio de “Não Discriminação e mais Acção Positiva fazem a Inclusão Social”; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e a Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação subordinada ao tema “Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro” (2008).

<sup>6</sup> Ver Anexo 1

Decorridos dezasseis anos sobre a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva deveria ser parte integrante das nossas escolas. Mas Rodrigues (2003) questiona a este respeito: “Poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão? (...) Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e sentido” (p.91). A partir destes questionamentos percebemos que a educação inclusiva passa não só pelo envolvimento da escola, como também da família e de toda a comunidade, sob pena de se tornar um processo ineficaz.

A implementação de uma filosofia inclusiva na escola, em que todos os alunos devem aprender juntos, pressupõe um conjunto de mudanças que não se prendem, unicamente, com a inclusão de crianças com NEE. A escola deve proceder a uma reforma educativa mais ampla, que aponte para a promoção da qualidade da educação e para um maior rendimento escolar de todos os alunos. “A condição de estarem juntos e aprenderem juntos, os alunos deficientes e os colegas da classe, deve ser observada na extensão em que não prejudique a aprendizagem de ninguém” (Omote, 2006, p. 270).

Para Bénard da Costa (1999) “o desafio que se coloca a todos nós, é o de analisar quais são as barreiras que se opõem à existência de escolas e de salas de aula eficazes para todas as crianças e assumir a coragem de as derrubar” (p.36). No entendimento de Baptista (1999) deveria existir, antes de mais, uma cultura de escola, na qual todos os professores deviam partilhar da filosofia e da prática da educação especial, porque na escolaridade obrigatória não há turmas que não sejam de educação especial. Para este autor a educação inclusiva passa por “tornar a escola globalmente consciente da nova realidade, da diferença como norma, e da necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interactiva, a flexibilidade curricular, como cultura e prática de todos e de cada um” (p.128).

Desta forma, mais importante que entender a inclusão como um processo no qual se devem introduzir medidas adicionais para dar resposta aos alunos especiais num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, o grande objectivo será a reestruturação das escolas de modo a que respondam às necessidades de todos os alunos sem excepção (Ainscow, 1995). Esta mudança de concepção tem por base a ideia de que as mudanças organizativas e metodológicas propostas para os alunos com NEE possam beneficiar todas as crianças, sendo reconhecidas como um estímulo para a promoção de um ambiente enriquecedor para todos. (Ainscow, 1997).

Mas, de novo, nem todos os autores partilham o mesmo optimismo. Concretamente, o que alguns questionam é a inclusão como desejável em todas as situações de deficiência, incluindo aquelas em que a pessoa portadora de deficiência tem capacidade para exercer o seu direito de escolha e outras, em que não tendo essa capacidade, poderiam beneficiar de uma orientação específica baseada em critérios técnicos e não normativos. Segundo Omote (1999), “[a] aceitação das diferenças, mesmo as mais acentuadas, pode ser promovida através de serviços segregados” (p.10). A este respeito, o mesmo autor refere que Meijer, Pijl e Hegarty (1994) relataram que, na Holanda, “a educação especial altamente diferenciada, segregada do ensino comum, não está associada a estereótipos negativos de seus usuários, mas vista como um recurso valorizado. (...) Um serviço pode ser segregado, em função das características e necessidades próprias, e não ser segregativo” (p.10).

A mudança de crenças e valores instituídos durante décadas e a promoção de atitudes verdadeiramente inclusivas, requerem espaço e tempo para que possam ser compreendidas e integradas nas nossas escolas.

A educação inclusiva cria um espaço de diálogo e descobre um caminho que levará, por certo, à promoção da justiça e dos direitos para todos os alunos. Mas passa também por um olhar avaliativo do trabalho que efectivamente as escolas inclusivas têm vindo a fazer com todos os alunos, numa perspectiva de encontrar respostas mais adequadas em situações em que só parece existir “uma inclusão de fachada”. Segundo Rodrigues (2003), é importante “distinguir, no meio da retórica política sobre a inclusão, quais são os desenvolvimentos que são autenticamente pilotados dentro da escola, parte do seu desenvolvimento como “uma organização de aprendizagem”, visando valores de sustentabilidade, qualidade, participação e autonomia para todos os seus alunos, e os que procuram simplesmente criar discursos e práticas conducentes a uma «inclusão de fachada»” (p.99).

## **Capítulo 2 – Relações interpessoais: a construção individual na relação com os outros**

*“Está nas nossas mãos, e cada um pode fazer qualquer coisa.*

*Mas nas nossas mãos sozinhas, a areia fina escoá-se. Por isso, preciso de ti”.*

Strecht (1999, p.170)

### **Introdução**

Cada um aprende a conhecer-se e a conhecer os outros através das relações que estabelece nos diferentes contextos socioculturais em que se insere. O sucesso no relacionamento interpessoal depende em muito da nossa capacidade para comunicar, sendo que a comunicação é um processo interactivo em que, através da apropriação de instrumentos culturais e da interiorização de vivências psicológicas, se estabelecem os nexos que, se bem sucedidos, conduzirão as relações interpessoais.

Cada indivíduo organiza e integra os diferentes elementos do processo comunicacional num quadro lógico e significativo que constitui o seu próprio mundo. A forma como percebemos a realidade assenta nesse processo de construção individual. A este respeito Vayer e Roncin (1992), cit. In Santos (2006) referem que “O conhecimento de si próprio é, de um certo modo, um jogo dialéctico entre os dois pólos que caracterizam a presença do outro: a semelhança e a diferença” (p. 38). Segundo os mesmos autores, “as diferenças que aceitamos e as que não aceitamos dependem da forma como percebemos o Outro, do sentimento de estranheza que nos desperta, mas também a estranheza do seu discurso, que interfere com o processo comunicacional, indispensável à compreensão” (Santos, 2006, p.38). Deste modo se entende que nas relações interpessoais a “qualidade” das interacções sociais depende da forma como cada um se compreende a si próprio e aos outros.

### **1. As relações interpessoais no desenvolvimento humano**

Todos nós temos características que nos distinguem dos outros, particularidades assentes em crenças, valores individuais que nos tornam únicos na forma de pensar e de ser. Cada indivíduo tem percepções sobre si que, ao longo do seu desenvolvimento, vão assumindo contornos e graus de compreensibilidade diferentes. Estas auto-percepções sobre os vários domínios da vida, nomeadamente a nível social, físico, emocional ou cognitivo, parecem ser factores determinantes para o estabelecimento de relações interpessoais.

A forma como entendemos o mundo, de que decorre o modo como nos relacionamos com os outros, não se limita à reprodução da realidade percebida. Implica uma interpretação cognitiva do conteúdo dessa percepção e a manutenção da regularidade do mundo externo. A este respeito Santos (2006), refere que “[e]ste processo de interpretação individual, embora se apresente como único e particular em certos aspectos, cumpre funções comunicacionais e sociais importantes, e é frequentemente partilhado pelo grupo de pertença do sujeito” (p. 42).

As primeiras aptidões sociais e alguns dos valores culturais necessários a uma boa interacção social são adquiridos pela criança no seio da família, junto dos seus pais. A este propósito, Salvo *et al.*, (2005) referem os estudos realizados por Engles *et al.*, (2001) que apontam como um dos antecedentes para o adequado desenvolvimento de aptidões sociais, o grande apego parental. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores aludem ainda à importância do relacionamento entre pares na infância e à sua influência no auto-conceito da criança, aconselhando “O desenvolvimento de programas visando o desenvolvimento de habilidades sociais no próprio ambiente escolar (...) já que estimula a competência social, a construção de relacionamentos positivos e condutas socialmente mais ajustadas” (p.49).

O interesse pelas questões da interacção social e a reflexão sobre a importância das relações interpessoais como determinantes para o desenvolvimento humano procedem do século XIX, encontrando-se já nessa época, com carácter especulativo, algumas referências sobre a experiência social com os pares.

Na década de setenta, tendo em conta diferentes abordagens teóricas, alguns investigadores retomam o interesse pelas relações interpessoais, havendo consenso no que diz respeito à socialização, que é entendida como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Deste modo, aprofunda-se o estudo das interacções sociais com pares com base nos paradigmas da cognição social de Piaget, da teoria da aprendizagem social proposta por Bandura e da teoria sociocultural de Vigotsky, entre outros.

Desde as primeiras obras Piaget (1926, 1973)<sup>7</sup> realça o valor das interacções sociais para o desenvolvimento cognitivo e estabelece um paralelo entre o desenvolvimento do indivíduo e a qualidade das relações que mantém com o meio social onde se encontra inserido. Piaget (1977) estimulava as crianças a falar sobre as suas relações com os outros,

---

<sup>7</sup> Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Numa perspectiva genética e estruturalista abordou o pensamento, a linguagem e a afectividade. Estudou a inteligência infantil e dividiu o desenvolvimento cognitivo das crianças até à idade adulta em quatro estádios cognitivos distintos: 1) Estádio Sensorio-motor; 2) Estádio Pré-operatório; 3) Estádio das Operações Concretas; 4) Estádio das Operações Formais.

considerando que os diferentes tipos de linguagem que se vão estabelecendo nas relações entre a criança e o adulto e entre elas próprias, são um meio que “veicula conceitos e noções que a todos pertencem e que reforçam o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento colectivo” (p. 36). Assim, assinala a importância das relações entre os pares como modo de atingir a *descentração*, ou seja, a capacidade do indivíduo distinguir o seu ponto de vista do dos outros e coordenar ambos. A cooperação entre os pares implica respeito mútuo que existe “quando os indivíduos se atribuem reciprocamente um valor pessoal equivalente e não se limitam a valorizar uma ou outra das suas acções particulares” (p. 81).

Nesta perspectiva, as relações interpessoais dependem, em muito, da representação que o indivíduo tem de si e dos seus pares. Vayer e Roncin (1992) defendem que a diferença no Outro é potenciadora do desenvolvimento do Eu e que “[é] essa diferença nos modos de ser ou de agir face à realidade do momento que provoca o desejo de se apropriar do modelo do outro, do seu comportamento, da sua linguagem, etc. A mimese de apropriação constitui um factor essencial do desenvolvimento, pois o sujeito precisa de modelos para expressar as suas possibilidades” (p.17). A este respeito, Santos (1999) refere que “uma boa parte dos modelos que interligam as relações com os pares com o desenvolvimento individual, apontam para o papel importante que as suas cognições acerca do ‘self’ têm nesse processo, facilitando ou condicionando as interacções sociais” (p.99). Nesta linha de pensamento e como apontam os estudos de Selman, “as crianças que vivenciaram relações interpessoais inadequadas – por exemplo, aquelas que cresceram em ambientes emocionalmente debilitados – situam-se, em termos de cognição social, em níveis mais baixos do que as crianças da mesma idade, que não tiveram esse tipo de problemas” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 162).

A teoria da aprendizagem social, à qual subjaz a ideia de que os comportamentos dos indivíduos são adquiridos através das experiências, é defendida por Albert Bandura<sup>8</sup>. Embora reconheça a influência da cognição no comportamento, na medida em que as respostas cognitivas das crianças às percepções são essenciais para o desenvolvimento, preconiza a ideia de que as crianças aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos.

---

<sup>8</sup> Albert Bandura (nasc. 1925) é um psicólogo canadense, autor da Teoria Social Cognitiva ou teoria da Aprendizagem Social. Embora seguidor da linha behaviorista da Psicologia, enfatiza a modificação do comportamento do indivíduo durante a sua interacção com os outros.



A este propósito, Papalia *et al.*, (2001) referem que “[o]s factores cognitivos, tais como a capacidade para prestar atenção e, mentalmente, organizar a informação sensorial, afectam o modo como as pessoas integram o comportamento observado em si próprias” (p. 30). Deste modo “não somos receptáculos vazios ou indivíduos passivos, como foi, muitas vezes, defendido pelos behavioristas. Em vez disso, somos participantes activos na vida, procurando tornar significativas todas as nossas experiências” (Sprinthall e Collins, 2003, pp. 26, 27).

Os estudos de Vygotsky (1978)<sup>9</sup> sobre o desenvolvimento humano reflectem a compreensão do homem como um ser social, cuja formação se dá numa relação dialéctica entre o sujeito e a sociedade que o rodeia. Assim sendo, o sujeito não só age sobre a realidade (ser activo), como também interage com ela (ser interactivo), ao mesmo tempo que vai construindo conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais no meio social onde está inserido. É nesta interacção que se vão internalizando conhecimentos, valores, papéis e funções sociais. Esta ideia é também partilhada por Portugal, (1992) quando nos diz que “a personalidade humana é concebida como um sistema de relações entre o sujeito e a situação e não como uma síntese de traços inatos e adquiridos” (p.114). Esta ênfase no contexto encontra eco na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996)<sup>10</sup>, que entende o desenvolvimento humano como “o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” (p.5). Ainda a este propósito Portugal (1992), referindo-se a Bronfenbrenner, alude a que o desenvolvimento é facilitado quando as actividades são realizadas “com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva” (p.115). Segundo César (2003) “Há que abordar o próprio desenvolvimento enquanto troca entre parceiros sociais, concebendo-o como um processo profundamente dialógico, num duplo sentido: de mim enquanto ser que interajo com outros; e de mim enquanto ser multifacetado, com identidades múltiplas que também dialogam entre si” (p. 119).

---

<sup>9</sup> Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um proeminente defensor da perspectiva sociocultural que analisou como é que as práticas culturais específicas afectam o desenvolvimento humano.

<sup>10</sup> Urie Bronfenbrenner (nasc. 1917), professor de Human Development and Family Studies e Psicologia na Cornell University, New York. Publica em 1979 “The ecology of human development, experiments by nature and design”, realçando a importância dos contextos socioculturais nos quais se processa o desenvolvimento humano.

Embora a interacção social como factor determinante no desenvolvimento cognitivo tivesse sido estudada nos anos setenta, sob influência de Piaget, Sanches (2005), diz-nos que foi Vygotsky (1962, 1978, 1981, 1985) quem introduziu uma noção mais lata do fenómeno ao considerar que a interacção com os pares mais competentes promove não só novas aprendizagens como também o próprio desenvolvimento. Este autor entendia como imprescindível a interacção com um par mais competente, papel que era geralmente atribuído ao professor, para que o trabalho realizado na "zona proximal de desenvolvimento" (ZPD)<sup>11</sup> fosse vantajoso para o indivíduo. Segundo a mesma autora "[e]studos mais recentes revelaram que a potencialidade das interacções entre pares vai muito mais além daquilo que previu Vygotsky, porque as potencialidades educativas verificam-se quando as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente (...) e, mais, que as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos" (p.135).

Segundo Martinho (2004) o papel das interacções na aprendizagem e no desenvolvimento tem sido alvo de muitos estudos, habitualmente divididos em dois grandes grupos de acordo com o papel atribuído aos sujeitos na situação: as interacções assimétricas e as interacções simétricas (Gilly, 1989, 1989; Winnykamen, 1990). São consideradas interacções assimétricas as que se estabelecem entre um sujeito mais competente e outro menos competente (por exemplo entre o professor e o aluno). Nas denominadas simétricas, desenvolvem-se as relações que têm por referência a equivalência dos papéis e estatutos dos sujeitos envolvidos (por exemplo a relação aluno-aluno).

Com este trabalho pretende-se perceber a forma como se estabelecem e desenvolvem as relações entre os pares – assumindo que são relações simétricas – fundamentais para a tomada de consciência das ideias do Outro, o confronto de diferentes conceptualizações e a coordenação entre todas. Na escola, e independentemente das particularidades de cada um, todos os alunos beneficiariam com a inclusão em termos sociais e académicos. Mas não excluímos a possibilidade de que, dentro das relações simétricas, um diferente nível de desenvolvimento relacional entre os pares possa inviabilizar essa simetria. E que as relações simétricas não se transformem em assimétricas quando falamos de crianças com e sem NEE.

---

<sup>11</sup> Zona proximal de desenvolvimento (ZPD) concebida como a distância que medeia entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança já é capaz de resolver sozinha, sem a ajuda de outrém) e o desenvolvimento potencial (aquilo que ela pode resolver com o auxílio de um par mais competente). Este constructo teve numerosas aplicações na Educação (Moll, 1990; Rogoff e Wertsch, 1984; Schneuwly e Bronckart, 1996; Wertsch, 1985).

E a esse propósito, Coimbra (1990), Berndt (1999), Corsaro (1999) e Schneider (1999), cit. In Santos (2006) entendem que “[a] qualidade das relações interpessoais depende naturalmente de vários factores que vão desde as características dos protagonistas da relação aos contextos de socialização, passando pelo conteúdo e pelos diferentes papéis que são chamados a desempenhar” (p.69).

## **2. Desenvolvimento psicossocial na idade escolar e na adolescência**

O desenvolvimento humano, nem sempre linear, acarreta ao longo de todo o ciclo da vida mudanças ao nível afectivo, cognitivo, social e motor. Na opinião de Porta-Nova (2009) “O desenvolvimento psicossocial engloba as mudanças, durante o percurso do desenvolvimento, que ocorrem em termos do modo como os indivíduos se compreendem a si próprios, aos outros e ao mundo que os rodeia” (p.21).

A família, o grupo de colegas e a escola, são os principais contextos em que as crianças e os adolescentes desenvolvem as suas características pessoais e sociais. Os estudos realizados na área da Psicologia Social e do Desenvolvimento têm salientado a importância dos companheiros de brincadeiras na socialização das crianças. A este respeito Batista e Enumo (2004) referem uma revisão sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes elaborada por Harris (1995, 1999), em que os pais, embora sejam considerados os principais agentes socializadores, não são os protagonistas na determinação da personalidade adulta dos seus filhos. O grupo de pares assume uma maior relevância e a pertença a um grupo, com as suas regras e convicções, torna-se fundamental para que a criança se sinta aceite e respeitada.

Os primeiros anos escolares constituem-se, assim, fulcrais para o desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente. Com a entrada na escola, a criança passa a fazer parte de um novo grupo social. Um grupo com o qual interagirá, partilhando e descobrindo experiências e conhecimentos que irão ampliar a compreensão de si mesma, dos outros e do mundo social que a rodeia.

Tendo em conta os estádios de desenvolvimento cognitivo estudados por Piaget (1977), as crianças em idade escolar, situadas na faixa etária dos 6 aos 10 anos, encontram-se no final do estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7anos) e no estágio das operações intelectuais concretas (dos 7 aos 11/12 anos). Segundo o autor, a segunda parte da “primeira infância” - período pré-operatório - é caracterizada por uma inteligência intuitiva, por sentimentos interindividuais espontâneos e por relações sociais de submissão ao adulto. No que diz

respeito ao estágio das operações intelectuais concretas – período do início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação – Piaget, tendo em conta as transformações profundas que ocorrem na afectividade, refere que esta se caracteriza “pelo aparecimento de novos sentimentos morais e sobretudo por uma organização da vontade, que conduzem a uma melhor integração do *eu* e a uma regulação mais efectiva da vida afectiva” (p.81).

No período escolar, a vida emocional é particularmente complexa. À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, compreendem e controlam melhor as suas emoções, adaptando o seu comportamento em conformidade com as situações. Na opinião de Harter (1993), cit. In Papalia *et al.*, (2001) “Estas emoções, que dependem da consciência das implicações das suas acções e também do tipo de socialização que receberam, afectam a sua opinião sobre si próprias” (p.468). A este propósito e no que diz respeito à auto-estima, Barreto (2009) refere que “a criança com sete/oito anos já é capaz de formar ideias diversas sobre si própria, as quais integram diferentes aspectos do *self*, isto é, sabe reconhecer os seus pontos fracos e fortes, comparando o *self* ideal com o *self* real. Esta comparação contribui para o desenvolvimento da sua auto-estima e do seu valor pessoal” (p.53). Pese embora as crianças mais pequenas revelem compreensão pelos sentimentos de outra pessoa, é com os progressos cognitivos durante o período escolar que se tornam mais empáticas e dadas a comportamentos pró-sociais, indicadores de adaptação positiva. Segundo Eisenberg *et al.*, (1996), cit. In Papalia *et al.*, (2001) “As crianças que são consideradas pró-sociais pelos seus pares, tendem a agir de maneira apropriada nas situações sociais, a ser relativamente livres de emoções negativas e a lidar construtivamente com os problemas” (p. 468). Naturalmente, estas são algumas das qualidades que levam estas crianças a ser desejadas e escolhidas como parceiras de brincadeira e do grupo de pares. As crianças gostam de interagir com os colegas que sorriem, que se mostram prestáveis e participativos, receptivos a novas iniciativas e tendem a rejeitar aqueles que apresentam comportamentos desajustados, exigentes, intrusivos, agressivos, deixando esquecidos os tímidos, inibidos ou hesitantes na comunicação com os outros (Aboud e Mendelson, 1996, Lease e Blake, 2005 e Santos, 2006). As crianças com NEE vêem-se muitas vezes, devido às suas limitações físicas, emocionais e mentais, incluídas no grupo das rejeitadas, das menos simpáticas, o que condiciona negativamente a sua aceitação no grupo de pares.

O grupo de pares abre novas perspectivas e possibilita uma maior intensificação das relações sociais, ao mesmo tempo que permite a aquisição de um sentimento de pertença. No confronto com os seus pares, as crianças aprendem a fazer juízos independentes, a testar valores anteriormente inquestionáveis e a formar opiniões sobre si mesmas. As crianças vão

aprendendo a viver em sociedade e muitas vezes as relações entre pares, no período escolar, são preditivas da sua adaptação posterior. A este respeito Parker e Asher (1987), Kupersmith e Coie (1990), Morison e Masten (1991), Hartup (1992), Newcomb, Bukowski e Pattee (1993), cit. In Papalia *et al.*, (2001), dizem-nos que “[q]uando os pares gostam das crianças no período escolar, estas têm probabilidades de vir a ser adolescentes bem adaptados. As crianças que têm mais dificuldades nas relações com os pares têm mais probabilidades de desenvolver problemas psicológicos, abandono escolar ou comportamento delinquente” (p. 487). Sob este ponto de vista, as relações interpessoais ganham uma maior dimensão, havendo necessidade de desenvolver precocemente interações positivas entre os pares.

As crianças, ao longo do seu percurso escolar, tornam-se menos egocêntricas, mais capazes de pensar logicamente sobre situações concretas e desenvolvem uma comunicação mais eficiente e uma maior flexibilidade nos seus julgamentos morais, compreendendo melhor os pontos de vista dos outros. Embora o desenvolvimento moral não constitua o cerne da nossa investigação, faremos uma breve alusão a esta questão. Analisaremos os estádios morais de modo a compreender melhor as atitudes e julgamentos das crianças/adolescentes para com os seus pares. Assim, Piaget considera haver dois estádios para o desenvolvimento do julgamento moral: o da ‘moralidade heterónoma’, estádio em que a criança pequena utiliza, de forma simplista, padrões rígidos para expressar o seu pensamento e o da ‘moralidade autónoma’, que se caracteriza por uma maior flexibilidade na sua forma de pensar e de agir, resultante de uma maior interacção com os outros. Neste período, a ideia da unicidade e absolutismo do padrão do certo e do errado dá lugar à expressão do seu próprio código moral (Papalia *et al.*, 2001). Ainda a este respeito Porta-Nova (2009) refere que “[s]egundo a teoria de Lawrence Kohlberg (1984), o desenvolvimento moral corresponde a um processo racional que acompanha a maturação cognitiva. Os jovens desenvolvem o seu julgamento moral à medida que abandonam o pensamento egocêntrico e se tornam capazes de pensar abstractamente” (p.21). Nesta perspectiva, e se tivermos em conta os estádios de desenvolvimento em que a criança/adolescente se situa, podemos pensar que possa haver, ao longo da vida, variações na forma de percepcionar os seus pares com NEE que podem ser ou não facilitadoras de uma verdadeira inclusão.

Numa abordagem evolutiva do desenvolvimento segundo Schaffer (1996), a representação do Outro processa-se de forma semelhante à representação de Si, ou seja, de um modo mais concreto para um mais abstracto. Por volta dos 7 anos, cinge-se às características externas e aos comportamentos observáveis no momento. A partir dos 7/8

anos, embora permaneça a componente descritiva, emerge a avaliação dos traços de personalidade, embora não integrados numa imagem global da personalidade. Na pré-adolescência, as descrições tornam-se mais aprimoradas: os juízos de valor são relativos às situações e circunstâncias, havendo tentativa de resolução das contradições entre os aspectos físicos e comportamentais, por exemplo no contexto da personalidade global do indivíduo. Surge também a avaliação comparativa dos indivíduos entre si ou com um padrão social. É na passagem do período pré-operatório para o período das operações concretas e sucessivamente para o das operações formais (conforme modelo piagetiano) que a mudança da representação do Outro é mais relevante (Santos, 2006).

A adolescência é um período que se caracteriza por importantes transformações relativas ao nível físico, cognitivo e psicossocial, pela construção de valores sociais e por um interesse crescente por questões éticas e ideológicas. O adolescente aspira à perfeição moral e revela um grande altruísmo, razão pela qual muitas vezes entra em conflito com os adultos e com a sociedade que nem sempre partilham dos mesmos valores. Nesta fase da vida, o grupo assume um papel crucial nas relações interpessoais e, neste sentido, o adolescente tem em elevada conta os pensamentos e as opiniões dos seus pares. Este facto tem sido considerado como um dos aspectos que mais os distingue das crianças mais novas em termos de raciocínio social. Uma outra diferença de extrema importância é a capacidade que o adolescente manifesta para “pensar para além do presente”. Com capacidades de reflexão e abstracção mais desenvolvidas e um poder relacional mais apurado, o adolescente coloca e defende as suas hipóteses, debate ideias, confronta opiniões, em busca da sua própria identidade. Para Erikson (1968)<sup>12</sup> a tarefa principal da adolescência, é o confronto com a *crise da identidade versus confusão da identidade*, isto é, o adolescente confronta um emaranhado de papéis que, resolvidos e integrados harmoniosamente na sua personalidade, resultarão num adulto único, com um sentido coerente do *self*. Neste sentido e de acordo com este investigador, o grupo de colegas, em que as relações sociais são estabelecidas sem que haja diferenças significativas de poder – relações sociais horizontais – constitui um

---

<sup>12</sup> Erik Erikson (1902-1994) defendeu a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento tendo proposto a existência de oito estágios psicossociais, desde o nascimento até à terceira idade. O desenvolvimento da personalidade, segundo Erikson, atravessa uma série de crises que deverão ser ultrapassadas e interiorizadas pelo indivíduo como forma de atingir o estágio seguinte de desenvolvimento. Este autor atribuiu especial atenção à adolescência, período que se caracteriza por importantes transformações e em que ocorrem acontecimentos relevantes para a personalidade adulta.

espaço necessário à formação da identidade. Esta opinião é também partilhada por Costa (1990), que considera esta uma fase de progressiva autonomia e reconhecimento da singularidade individual na qual o reconhecimento do Outro, *diferente* de si, se torna imprescindível. Segundo Porta-Nova (2009) “O estádio da identidade *versus* confusão de papéis, durante a adolescência, marca um ponto de viragem no desenvolvimento psicossocial, criando as condições para o crescimento contínuo e o desenvolvimento de relações pessoais” (p. 21). A este respeito Sprinthall e Collins (2003) referem que “a qualidade das ligações distingue bastante as relações dos adolescentes com os colegas” (p. 365). As amizades, que antes da adolescência se restringem habitualmente a centros de interesse em que todos são tratados de forma semelhante, ao longo da adolescência dão lugar a relações de maior intimidade. Os jovens seleccionam como amigos aqueles que compartilham pensamentos e sentimentos comuns, e o seu comportamento para com eles é visivelmente diferente do que adoptam para os que não são seus amigos.

Embora a adolescência seja designada por muitos autores como um período de *rebeldia adolescente*, de agitação e de tensão, Albert Bandura defende que “[q]uaisquer que sejam as dificuldades – e elas, de facto, podem existir – devem ser encaradas como o resultado de experiências ambientais e não como de um período de desenvolvimento humano, inevitavelmente difícil” (Sprinthall e Collins, 2003, p.25). O período da confusão da identidade permite, através de um processo por vezes doloroso, a auto-consciência do adolescente. O facciosismo e a intolerância perante as diferenças, características da adolescência, funcionam como defesas psicológicas contra a confusão da identidade. Desta forma, a identidade é um lugar de articulação da diferença e da semelhança, no qual uma parte do sujeito é marcada por autonomia e singularidade e uma outra está sujeita a modelos e quadros relacionais e culturais (Monteiro e Ferreira, 2010). O adolescente, ao mesmo tempo que organiza as suas capacidades e assegura os seus interesses e desejos – proporcionadores de estabilidade e auto-estima – procura o grupo e tem necessidade de se identificar com os seus elementos. O grupo assume uma grande relevância no processo de progressiva autonomia face aos pais e facultar modelos de identificação para o adolescente. Da moralidade heterónoma, caracterizada, como dissemos, pelo constrangimento, obediência e respeito unilateral da criança para com o adulto, as crianças com mais de 9-11 anos desenvolvem a moralidade autónoma. Esta constitui-se no respeito mútuo e na cooperação entre os pares, assim como nas relações de igualdade e reciprocidade (Lopes de Sousa, 2006). Piaget defendia que uma criança, ao cooperar autonomamente com outra, sentiria uma necessidade intrínseca de ser leal, com o intuito de perpetuar a confiança mútua. Seria

movida pelo desejo de ser aceite pelos outros e pela convicção da utilidade de tratar os outros da forma como gostaria de ser tratada (Lopes de Sousa, 2006). Não obstante, e como foi destacado por Anna Freud<sup>13</sup>, a utilização de defesas psicológicas, entre as quais a *inversão do afecto*, são muitas vezes utilizadas pelo adolescente para lidar com as exigências da realidade, levando-os a adoptar comportamentos pouco tolerantes relativamente às diferenças dos colegas de turma. A este respeito Sprinthall e Collins (2003) referem que “o pensamento preconceituoso e estereotipado é também bastante elevado durante este período. Piadas étnicas de mau gosto, rumores negativos acerca da ascendência racial e, mais perturbador ainda, expressões e comportamentos directos impregnados de preconceitos são acontecimentos comuns” (p.534).<sup>14</sup> Contudo, Selman e Loevinger consideram que a principal tarefa da adolescência consiste em ultrapassar esta fase de conformidade social – obediência às ordens de um grupo liderante – para adquirir uma individualidade em que terão lugar a tolerância e a aceitação das diferenças, atingindo o que consideram ser a empatia interpessoal. (Sprinthall e Collins, 2003).

O processo básico da formação do grupo, não pressupõe a existência de relações próximas nem está centrado na interdependência, mas na identificação psicológica entre os seus elementos. São inúmeros os factores e as normas que determinam a estrutura dos grupos formados por adolescentes, sendo que a aceitação social é uma das pedras angulares de todo esse processo. Na opinião de Sprinthall e Collins (2003) “[a]pesar de não ser possível descrever completamente todas as normas, a aceitação social envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência” (p. 359). Os mesmos autores adiantam ainda que “[a]s atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição” (p. 359).

Na escolha dos amigos, os adolescentes tendem a escolher os que são como eles, havendo uma reciprocidade de influências para se tornarem mais semelhantes. Berndt, (1999), cit. In Santos (2006) diz-nos que “neste período, os amigos são, em geral, da mesma

---

<sup>13</sup> Anna Freud (1895- 1982), uma das filhas de Sigmund Freud, foi fundadora da psicanálise infantil em Viena, na Áustria. A teoria de Anna Freud parte do pressuposto de que para conter os diversos tipos de ansiedade (ansiedade superegógica ou moral, ansiedade real, ansiedades pulsionais), o Ego põe em jogo toda uma série de mecanismos de defesa aos quais recorre de forma flexível e diversa nos casos em que o desenvolvimento é considerado normal.

<sup>14</sup> Os exemplos referidos – bastante centrados nas relações raciais – prendem-se com as fontes literárias que usámos para analisar a questão da formação da identidade e da inter-relação entre pares, predominantemente americanas; mas pensamos que, de alguma forma, aquilo que foi estudado tendo como pano de fundo a diferença racial, serve também ou ajusta-se a outro tipo de diferenças entre pares, nomeadamente a que preside à distinção entre crianças ditas “normais” e com “necessidades educativas especiais”.



idade, género, etnia e classe social, que é, no fundo, resultado da forma como o seu meio social está estruturado” (p. 68). No estudo empírico realizado por Santos (1999, p.114) sobre as Relações entre a Amizade, a Popularidade e o Auto-conceito, o autor refere que se verificou existir “um alto grau de segregação sexual a nível dos grupos de pares, isto é, as crianças tendem a seleccionar pares do mesmo sexo a partir da idade pré-escolar e até à adolescência (Daniels-Beirness, 1989)”. No entanto, o mesmo autor menciona que esta segregação parece ser menor em contexto de sala de aula do que nos recreios ou em ambientes sem a supervisão de adultos.

Alguns estudos realizados sobre as amizades dos adolescentes revelaram que estas não são, necessariamente, baseadas em semelhanças ao nível da inteligência ou do rendimento escolar, mas, do estudo realizado por Santos (1999) foi possível concluir que “existem correlações significativas entre a competência académica e a aceitação social e o número de amigos que cada criança tem, sendo a primeira a mais significativa” (p.132). Os alunos com NEE, sobretudo aqueles que apresentam maiores limitações e menores capacidades, têm poucas oportunidades de exercer e aumentar as suas competências académicas e sociais, vendo assim reduzida a possibilidade de desenvolver amizades.

### **3. A gestão da diferença: relações interpessoais entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais**

Cada ser humano é único mas isso não deveria ser motivo de separação e de discriminação. Apesar de a *diferença* ser a regra e não uma excepção, existem situações em que as *diferenças* assumem maior visibilidade e acabam por desencadear mecanismos de rejeição. Na opinião de Stöer e Magalhães (2001) “O que caracteriza actualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural: é por isso que se deve falar de rebeliões das diferenças recusando o singular, como se as diferenças fossem Um” (p.45).

A integração da diferença no seio da educação passa pelo reconhecimento da diversidade e pela ideia de que aprendemos e nos desenvolvemos em interacção com os outros. Nesta perspectiva, o convívio entre pares, com e sem NEE, reveste-se de grande importância uma vez que “[a] aprendizagem de um convívio produtivo nessa diversidade é essencial para a formação de novas gerações mais bem qualificadas para a promoção da equidade e justiça social” (Omote, 2006, p. 262).

A escola inclusiva, na qual se integram alunos com NEE, corresponde a essa sensibilização para a diferença. A este respeito Bairrão (2004) menciona que “Os modelos

ecológicos-sistémicos e transacionais vieram revelar que o desenvolvimento humano só se entende e evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se actua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores” (p.14). Esta nova abordagem inspira-se em diversas teorias, nomeadamente na perspectiva sociocultural de Vygotsky, que introduziu o conceito de ZPD; na importância, atribuída por Kurt Lewin<sup>15</sup>, aos contextos (espaço vital) na estruturação do campo perceptivo e os efeitos afectivos do sucesso e do insucesso nas acções do sujeito; e ainda na perspectiva ecológica e sistémica de Bronfenbrenner, cuja investigação se centra numa óptica ecológica do desenvolvimento da pessoa, do contexto em que vive e dos processos interactivos que influenciam o desenvolvimento humano.

Nos últimos anos, temos assistido a um esforço no sentido de proporcionar a todas as crianças a sua inclusão na vida educativa e social da escola. Segundo Correia (1999), “o princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a *criança-todo*, não só a *criança-aluno*, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34).

Cada vez mais os alunos portadores de deficiências físicas, emocionais e mentais frequentam as escolas do ensino regular. Neste sentido, questionamo-nos sobre como é que os seus colegas sem NEE pensam e sentem a sua *diferença*? Quais as características que distinguem o Outro de Si? E como reagem às *diferenças* dos seus colegas com quem diariamente convivem e se relacionam?

O desenvolvimento de experiências e de interações positivas entre os colegas com e sem NEE tem sido salientado por muitos autores como facilitador de relações interpessoais mais ricas entre os dois grupos. Este facto é considerado como fundamental para o sucesso da integração de crianças com NEE em contextos escolares (Laws e Kelly, 2005, Lewis, 1993, 1995, entre outros). As investigações de Lewis (1993) indicam que as crianças mais novas expressaram atitudes mais positivas face à integração de crianças com dificuldades severas. As deficiências físicas e sensoriais eram reconhecidas e entendidas mais

---

<sup>15</sup> Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo alemão desenvolveu a teoria do campo psicológico, afirmando que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere, o espaço vital, onde abriu novos caminhos para o estudo dos grupos humanos.

precocemente, por volta dos 5 anos, enquanto os problemas emocionais só eram compreendidos pelas crianças por volta dos 8-9 anos – inicialmente explicados casualmente por factores de natureza interna e só mais tarde, por volta dos 11 anos, por factores contextuais externos ao sujeito. Também Vayer e Roncin (1992) verificaram nas suas investigações que a aceitação da criança com deficiência pelos seus pares era mais notória em idades mais precoces e que estava intimamente relacionada com o contacto e conhecimento mútuos, o que não acontecia na fase da adolescência, período em que esses contactos diminuíam e eram substituídos por outros centros de interesse. A este respeito Santos (2006) refere um estudo levado a cabo por Lewis, Morgado e Félix (1998) junto de um pequeno grupo de alunos do 3º Ciclo – entrevistas a 10 alunos dos 12-14anos, 5 dos quais pertenciam a turmas onde estavam integrados alunos com deficiência – com o propósito de avaliar as suas representações relativamente à integração de alunos com deficiência mental. Segundo a autora “as conclusões gerais apontaram para uma opinião favorável à integração destes colegas, tendo todos valorizado aspectos no âmbito das relações interpessoais e elencado um maior número de vantagens decorrentes da frequência da escola regular em vez da escola especial” (p. 121). No mesmo âmbito, Laws e Kelly (2005) desenvolveram um outro estudo em que participaram 202 crianças dos 9 aos 12 anos de quatro escolas do Reino Unido, com o objectivo de compreender as suas atitudes face aos colegas com deficiência física e intelectual e as suas intenções de amizade relativamente aos mesmos. As autoras chegaram à conclusão de que as crianças com distúrbios de comportamento foram alvo de atitudes mais negativas por parte dos seus colegas em detrimento das que apresentavam deficiência física (motora) e intelectual. Segundo o mesmo estudo, as raparigas manifestaram atitudes mais positivas relativamente à deficiência motora do que os rapazes. Este facto parece estar relacionado com a importância dada por estes às actividades físicas, que não podem ou dificilmente são desempenhadas por alunos com dificuldades motoras. Curioso foi o facto de existirem diferenças na forma como os rapazes e raparigas se relacionavam com os colegas com deficiência, havendo da parte das raparigas uma maior preocupação com esses colegas e uma maior facilidade no estabelecimento de relações de amizade. No que diz respeito à intenção de fazer amizade com a criança portadora de deficiência, a maioria dos inquiridos dispunha-se a cumprimentar essa criança, mas um grande número de alunos não pretendia aprofundar essa relação nem colocava a possibilidade de a convidar para ir a sua casa ou ao cinema. Um quarto dos sujeitos não pretendia interagir com esses colegas nem na sala de aula ou no recreio. Face às intenções expressas, as mesmas autoras salientam a necessidade de compreender e favorecer uma boa

relação entre pares, de modo a que seja assegurado o sucesso da inclusão das crianças com deficiência em classes regulares. Reforçam a ideia de que as relações interpessoais pobres levam geralmente a problemas emocionais e de comportamento (Deater-Deckard, 2001, Hay, Payne e Chadwick, 2004), condicionando negativamente o futuro educativo e a adaptação das crianças. Inversamente, a aceitação pelos pares e a amizade podem proteger contra o desenvolvimento de problemas de comportamento (Criss, Pettit, Bates, Dodge e Lapp, 2002). Nesta perspectiva, o valor das interações positivas entre os pares é indiscutível e a sua expansão indispensável. Para que a inclusão possa dar resposta às necessidades de toda a comunidade escolar, Hall e McGregor (2000) sugerem a avaliação das relações que se estabelecem entre os pares com e sem NEE em ambientes inclusivos, ao longo do seu desenvolvimento e nas diferentes idades. Através de diversos métodos de recolha de dados - observação, testes sociométricos e entrevistas – os autores realizaram um estudo com o intuito de perceber as relações pessoais estabelecidas entre três crianças do sexo masculino com deficiência e os seus pares sem deficiência em níveis de ensino distintos – Pré-escolar, Primeiro e Segundo Ciclo. Os resultados revelaram que cada uma das três crianças com NEE foi escolhida como par pelos seus colegas para as brincadeiras, tanto por rapazes como por raparigas e que algumas actividades e comportamentos sociais eram semelhantes aos dos seus pares sem deficiência. No que diz respeito aos padrões das relações estabelecidas entre pares nos diferentes níveis de ensino, estes variaram pouco ao longo do estudo, e na generalidade houve menos reciprocidade e relações interpessoais menos estáveis durante os níveis escolares mais elevados (10-13 anos).

A inclusão de crianças com deficiência ou com dificuldades escolares em turmas com outras crianças sem problemas, foi avaliada em numerosos estudos e reconhecida pelos seus autores como benéfica para o desenvolvimento dos sujeitos desfavorecidos e enriquecedora para as crianças ditas *normais*. A este respeito, Sailor (1990), cit. In Correia (2003) diz-nos que “o ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE” (p. 20). Nesta linha de pensamento, as interações positivas entre os alunos com e sem NEE, em contexto de sala de aula, dependem também da atitude do professor e da sua capacidade de promover um ambiente educativo rico e positivo. Segundo Nielsen (1999), “um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo” (p. 25). O

mesmo autor acrescenta ainda que “estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (p.25).

Realçando a importância dos contextos no desenvolvimento das atitudes das crianças face a colegas com deficiência, Santos (2006) faz alusão a uma investigação realizada por Bunch e Valeo (2004), na qual participaram crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos. Neste estudo foram comparadas as opiniões de 31 crianças a frequentarem escolas onde havia estruturas educativas especiais de atendimento a crianças com deficiência, com as opiniões de 21 crianças de “escolas inclusivas” (escolas onde o atendimento era feito no seio da classe regular). “Tal como esperado, os resultados evidenciaram diferenças entre os estudantes dos dois tipos de escolas, com os pertencentes às ‘escolas inclusivas’ a referirem maior conhecimento dos colegas com deficiência e a terem amigos nesse grupo, o que não aconteceu com os alunos a frequentarem ‘escolas especiais’<sup>16</sup> (p. 127). A mesma autora adianta ainda que “foi curioso verificar que se entre os alunos das ‘escolas inclusivas’ não se colocava o problema da educação dos colegas em estruturas segregadas, esta foi uma medida que alguns jovens das ‘escolas especiais’ puseram em questão e criticaram” (p. 127).

Também os dados do estudo vêm corroborar a defesa de uma educação inclusiva e a escola do ensino regular como o local privilegiado para promover relações de interajuda e diversificar amizades. Muitos de nós estamos empenhados hoje na construção de uma educação inclusiva. Uns com reserva, outros com entusiasmo, aderimos aos princípios subjacentes à inclusão, defendendo uma educação de qualidade para todos os alunos e o respeito pelas diferenças, certos de que o convívio na diversidade seria enriquecedor para todos os envolvidos. A grande dificuldade passa pela transformação das nossas intenções em realidade. A individualidade do ser humano requer formas de actuação e de tratamento diferenciadas. A este respeito, Omote (2006) refere que “existem diferenças que resultam de uma ampla variedade de experiências pré-escolares – culturais, linguísticas e psicossociais – e outras diferenças individuais em termos de história e projecto de vida, interesses e motivações, habilidades sociais e competências em geral” (p. 257). As crianças com NEE apresentam cumulativamente outras diferenças ligadas a alterações constitucionais provocadas por factores genéticos, patologias congénitas ou alterações decorrentes de acidentes ou traumas. Todos estes aspectos deverão ser motivo de uma intervenção educativa criativa, isto é, em que as estratégias de ensino respeitem a individualidade de cada um. “O

---

<sup>16</sup> Neste estudo são consideradas ‘escolas especiais’, aquelas em que o atendimento aos alunos com deficiência é realizado fora da classe regular, em estruturas educativas especiais.

convívio de alunos diferentes em classes de ensino comum certamente pode ser positivo para todos os alunos, porém isto não pode ser confundido com os objectivos precípuos da escolarização. Se, mediante a conveniente separação, o aluno deficiente pode receber ensino de melhor qualidade, não pode ser negada essa possibilidade. A condição de estarem juntos e aprenderem juntos, os alunos deficientes e os colegas da classe, deve ser observada na extensão em que não prejudique a aprendizagem de ninguém” (Omote, 2006, pp. 269-270).

Na opinião de Bairrão (1998), não existem dados científicos reveladores de efeitos negativos da integração sobre os alunos sem NEE. O mesmo autor defende inclusive vantagens dessa integração, alegando que o professor na tentativa de minimizar as dificuldades de alguns alunos procura métodos e estratégias que acabam por beneficiar a aprendizagem de todos os alunos. Em todo este processo, os alunos sem NEE adquirem novas competências e desenvolvem sentimentos de entajuda, cooperação, solidariedade e aproximação aos outros. Esta opinião é corroborada por Morgado (2003) quando nos diz que “Os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social (...), assim como dos alunos com sucesso académico (...). Os programas de educação inclusiva promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação” (p.76).

Ainda que assim seja, no estudo realizado por Batista e Enumo (2004), com o propósito de perceber o desenvolvimento das interacções sociais entre as crianças com e sem NEE num ambiente inclusivo, os resultados obtidos foram pouco animadores. O teste sociométrico passado para detectar as redes sociais já existentes e a organização social do grupo revelaram que “os alunos portadores de necessidades educativas especiais são aceites com menos frequência e são mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares (...) [e que essa] rejeição está intimamente ligada à percepção que os alunos têm dos comportamentos, considerados como inadequados pelos colegas, emitidos pelas crianças com necessidades especiais” (p.108). Participaram neste estudo três alunos portadores de deficiência e os seus colegas de três escolas do ensino regular. Os mesmos autores, fazendo referência a Ausubel, Novak e Hanesian (1978) e a Gresham (1982), cujas investigações apontaram para resultados semelhantes, dizem-nos que não basta a entrada da criança portadora de NEE na escola regular para que lhe seja garantida uma educação de qualidade. Alertam-nos ainda para o facto de os resultados obtidos não confirmarem a argumentação de Guralnick, Connor, Hammomd, Gottmam e Kinnish (1995), de que “ambientes integradores

dão mais suporte às interacções entre companheiros do que as escolas especiais”. (p.108). No mesmo estudo (Batista e Enumo, 2004), a observação das actividades dos alunos com NEE, realizada no recreio, veio de alguma forma confirmar os resultados obtidos nos testes sociométricos, ou seja, dois dos alunos com NEE passaram a maior parte do tempo sozinhos e as interacções entre os três foram díades. Ainda assim, “os resultados desta pesquisa mostram que o processo de desenvolvimento das interacções entre os alunos portadores de deficiência e seus colegas de classe regular se dá de forma bastante semelhante. Não diferem quanto às estruturas, mas no ritmo e na forma de como os alunos portadores de necessidades especiais buscam e mantêm esta relação” (p. 109).

Koster *et al.*, (2008) referem a revisão de estudos efectuada por Nakken e Pijl (2002) respeitante à avaliação dos efeitos da integração social entre alunos com NEE e os seus pares, tendo sido obtidos resultados contraditórios. Se alguns estudos referem efeitos positivos como por exemplo o aumento das relações sociais e das amizades entre os alunos com ou sem NEE, outros há, em que são salientados os aspectos contraproducentes dessa integração, tais como o “bullying” e outras interacções negativas. No entanto, os mesmos autores alertam para um dos problemas da avaliação do aspecto social da inclusão, em particular a ambiguidade dos conceitos utilizados pelos investigadores – por exemplo, quando usam diferentes expressões para a abordagem do mesmo fenómeno, tais como “participação social”, “integração social” e “inclusão social”.

Putnam *et al.*, (1996) dizem-nos que, apesar dos educadores se mostrarem confiantes relativamente à inclusão dos alunos com NEE em classes regulares, é necessário verificar se a interacção que se estabelece entre os dois grupos é realmente positiva. Estes autores fazem referência a Johnson, Johnson, e Maruyama (1983) que consideram existir riscos consideráveis quando alunos com e sem NEE partilham a mesma classe: prejuízo, estereótipos, discriminação, rejeição, hostilidade, conflitos, agressões e formas destrutivas de conflitos. Ainda assim, e contrariando esta perspectiva Putnam *et al.*, (1996) apontam para a existência de mais de sessenta estudos realizados por diferentes investigadores que aludem à eficácia da aprendizagem cooperativa como forma de ensinar e encorajar as relações interpessoais entre alunos com e sem NEE.

No entendimento de Hall e McGregor (2000), a observação das relações entre pares pode revelar um mútuo interesse entre os envolvidos ou pode ser apenas uma forma de actuação protectora de um dos sujeitos em relação ao outro. Esta é, segundo Odom (2007), uma característica associada à aceitação social que geralmente não vemos como positiva. Nesta “dependência percebida”, os pares tendem a tratar as crianças com NEE como

“irmãozinhos” ou “incapazes”, chegando mesmo, em algumas situações, a prestar-lhes mais ajuda do que a necessária. Esta preocupação é partilhada e questionada por muitos autores, que deixam em aberto a possibilidade das interacções entre crianças com e sem NEE servirem mais de protecção do que de amizade.

Num dos estudos realizados por Odom *et al.*, (2001), cit. In Odom (2007) sobre os sistemas ecológicos, junto de uma população de 80 crianças com NEE e 32 crianças sem NEE, foi recolhida e analisada numa abordagem *multimodal*<sup>17</sup> a informação acerca das interacções que as crianças mantinham com os seus colegas em salas inclusivas. Cerca de um terço das crianças com NEE (22 em 80) foram socialmente rejeitadas pelos seus colegas, encontrando-se apenas uma rejeitada no grupo de crianças sem problemas. No entanto, é de referir que a mesma percentagem de alunos com NEE, cerca de um terço (22 em 80), foi bem aceite pelos seus colegas de acordo com os critérios utilizados. Porém, acerca destas crianças com NEE socialmente aceites pelos seus colegas, os resultados da investigação revelaram que tinham algumas características em comum: “competências sociais eficazes, amigos chegados, conseguiam comunicar as suas ideias aos outros, eram carinhosas com os outros, participavam em brincadeiras (...), entendiam as regras da sala, estavam interessadas em interagir com os seus colegas e pareciam compreender as acções dos outros”(p. 59). Correlativamente “[a] incapacidade de comunicar de forma eficaz, de interagir de uma forma positiva e sustentada (...) com os seus colegas foi associada à rejeição social” (p.61). Neste estudo, os investigadores puderam ainda certificar-se de que algumas das crianças socialmente rejeitadas eram perturbadoras na sala de aula, conflituosas e fisicamente agressivas com os seus colegas. Foi ainda identificado um outro grupo de crianças com tendência para o isolamento ou preferindo a interacção com os adultos.

Esta rejeição ao estranho ou diferente é, segundo Harris (1995, 1999), comum na formação de grupos em que a categorização e a auto-categorização actuam como factores facilitadores ou impeditivos de aceitação no grupo. Sobre este assunto, Mason, Mason e Macrae (2005), cit. In Santos (2006) defendem que “[e]m cognição social, há dois processos que explicam a percepção do outro – categorização e individualização (...) a categorização refere-se à tendência para caracterizar outros com base no seu grupo social de pertença e a individualização para ver esses outros como seres únicos” (p.47). Os pares, através de uma categorização que se processa de forma contextualizada e subentende operações de *comparação social*, tendem a afastar socialmente os alunos com NEE que pelas suas

---

<sup>17</sup> Segundo Odom (2007), a avaliação de relações sociais deve ser feita de forma multimodal, ou seja, deve incluir informação recolhida junto dos pais, educadores e colegas.



diferenças físicas e comportamentais não conseguem, muitas vezes, desenvolver e cumprir um conjunto de regras estipuladas pelo grupo. De acordo com a teoria da acção racional de Ajzen e Fishbein's (1980) cit. In Laws e Kelly (2005), as atitudes das crianças face ao “deficiente” dependem do que sabem e percebem acerca da deficiência e são, também, influenciadas pela percepção que têm das atitudes dos seus pais e professores – e desses factores se poderão prever as intenções comportamentais das crianças em relação aos seus pares com NEE. Embora a escola possa fomentar atitudes positivas face aos alunos com NEE, é também importante conhecer a forma como os seus pares os percebem – isto, porque a história de vida de cada criança tende a incluir percepções e certezas bem diferentes daquelas que estão subjacentes aos princípios da inclusão.

A rejeição por parte dos colegas é um obstáculo à inclusão bem sucedida de crianças portadoras de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Deste modo, não basta que o aluno com NEE seja incluído na escola do ensino regular, é necessário reflectir sobre a forma “como incluir”. Intervir junto das crianças com NEE não é suficiente em nosso entender. É fundamental, igualmente, uma intervenção junto dos colegas com quem diariamente convivem e que são, na verdade, quem os inclui. Assim, a análise da aceitação da criança diferente pelos pares e a compreensão das interacções sociais que estabelecem em contexto escolar, são fundamentais para a avaliação das consequências sociais para todos os alunos em ambiente inclusivo. Dessa avaliação, e da identificação de eventuais disfunções, podem depender a implementação de estratégias inclusivas mais eficazes. Esta ideia é proposta por Sanches (2005) quando diz “A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor” (pp. 135-136).

A educação inclusiva não é avaliada de igual modo por todos os autores mas não temos dúvida quanto ao seu valor potencial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária onde “aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu” (Costa, 1996, p.161).

## **Estudo Empírico**



## Capítulo 3 – Metodologia

“Se queres compreender uma certa realidade, procura mudá-la”

W. F. Dearborn (s/data)

### Introdução

“Uma das maiores apostas da escola de hoje consiste em criar condições para que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras” (Ainscow 1997, cit. In São Marcos, 2009, p.78). A escola inclusiva cria um ambiente escolar muito complexo, onde coexistem crianças muito diferentes entre si e docentes com entendimento e preparação igualmente muito diferentes.

Aos professores e gestores compete colocar as questões e tentar obter as respostas que lhe permitam testar a eficácia das suas práticas educativas. Só desse modo será possível compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, encontrar a possibilidade de mudança para uma educação inclusiva, onde *a diferença* seja fonte de enriquecimento para todos.

Tendo em conta o quadro conceptual perspectivado na revisão bibliográfica, assim como a legislação em vigor no que respeita à inclusão de crianças com NEE, tentaremos com este estudo contribuir para aprofundar algumas daquelas perguntas e buscar, até onde nos for possível, pistas de resposta.

Assim, e contextualizada a investigação, delineámos os seguintes objectivos: a) Compreender a percepção dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE nas suas turmas do ensino regular; b) Perceber se a percepção da criança *diferente* pelos seus pares assume contornos diferenciados, atendendo ao género, à idade e ano de escolaridade em que os alunos se situam;

Secundariamente, procurámos, ainda, conhecer o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre crianças com e sem NEE e reflectir sobre o papel dos pares e a sua importância na dinâmica da sala de aula, numa perspectiva inclusiva.

## 1. Concepção e Planeamento da Investigação

Para o presente estudo empírico foi utilizado um Inquérito por questionário<sup>18</sup>, orientado no sentido de analisar a percepção dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE e compreender de que forma essa percepção pode estar relacionada com o género, a idade e o ano de escolaridade. Apresenta-se a definição do tipo de estudo, as hipóteses, as variáveis e sua operacionalização, a amostra populacional, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos utilizados durante a recolha de dados e a previsão do tratamento estatístico.

O interesse em perceber de um modo mais rigoroso do que a nossa simples intuição permitia apreender como se distribuíam e definiam as relações nos grupos de alunos de que faziam parte os nossos futuros respondentes, e incluindo também os alunos com NEE, levou-nos a um estudo prévio, tendo sido, para isso, elaborado e aplicado um teste sociométrico<sup>19</sup>.

A aplicação dos instrumentos decorreu em dois momentos distintos. Assim, apresentaremos num primeiro momento os dados obtidos com o teste sociométrico, seguindo-se, naquilo que é o corpo principal deste capítulo, a exploração dos dados obtidos através da metodologia adoptada de investigação por inquérito. A discussão desses dados será realizada no capítulo seguinte.

### 1.1. Teste sociométrico – estudo prévio

O teste sociométrico, entendido como uma escala de atitudes e convicções, é um "instrumento concebido para medir o grau de intensidade das atitudes e das opiniões de um sujeito a respeito de um fenómeno determinado (...), visando a captação de informação, permitem ao sujeito diversas opções entre uma série graduada que lhe é proposta" (Pardal *et al.*, 1995, p. 68). Conscientes das limitações deste instrumento, que apenas nos indica quais os elementos do grupo com quem a criança desejaria ou não encontrar-se numa determinada actividade, não sendo, por isso, possível conhecer a intensidade do sentimento que as une, a sua aplicação transmite, neste estudo, a escolha dos alunos *diferentes* pelos seus pares. Pretendemos ainda, para além de um diagnóstico individual, compreender a estrutura do grupo como um todo, bem como as relações interpessoais, uma vez que os critérios das preferências e rejeições são acompanhados de uma vertente afectiva, não sendo difícil

---

<sup>18</sup> Ver em anexo 2

<sup>19</sup> Ver em anexo 3

determinar as relações de afinidade, as relações conflituais e as consideradas como “indiferentes”.

### **1.1.1. População e Amostra**

O teste sociométrico contou com a participação de todos os alunos, à excepção de dois, um do 6º ano com NEE que, devido às suas graves limitações, não participou no seu preenchimento, e um outro, do 9º ano, que esteve ausente, perfazendo um total de 56 alunos. As quatro questões do teste sociométrico, formuladas na afirmativa e na negativa, permitiram aos alunos, de acordo com os diferentes ambientes de interacção sugeridos (recreio/intervalo, sala de aula, biblioteca), escolher os colegas com quem desejavam ou não interagir, manifestando assim as suas preferências e rejeições.

### **1.1.2. Resultados dos dados sociométricos**

Os dados fornecidos pelo teste sociométrico foram organizados em forma de tabela, denominada matriz sociométrica<sup>20</sup>, por ano de escolaridade. Através deste teste foi-nos possível ter uma percepção das relações sociais que se estabelecem entre os alunos, nomeadamente a relação de aceitação/rejeição dos alunos sem NEE face aos seus colegas com NEE.

Pela análise dos dados recolhidos na turma do 4º ano de escolaridade, pudemos constatar que a média de escolhas de pares, ocorridas em situações diversas (no recreio/intervalo das aulas, na sala de aula e na biblioteca) foi de 11,7, variando entre 0 e 33. Estes dados significam que nesta turma de 21 alunos, são escolhidos, em média 11,7 meninos para serem pares preferenciais nas relações entre as crianças. Constatamos também que há alunos que nunca são referidas como pares preferenciais (0 de nível sociométrico) e alunos que são referidas várias vezes como sendo bons parceiros sociais (33 de nível sociométrico). Porém, como veremos posteriormente na discussão de dados, estes resultados não parecem estar relacionados só com o facto de a criança ter NEE, dado que aparecem no estudo crianças sem NEE com nível sociométrico de 0.

O número de escolhas feito por cada criança varia entre 4 e 12. A criança mais escolhida foi um rapaz, com 33 escolhas, seguido de uma rapariga com 27 escolhas.

---

<sup>20</sup> Ver em anexo 4 – matrizes sociométricas do 4º, 6º e 9º anos de escolaridade.

Os menos escolhidos foram três crianças com 0 escolhas (2 rapazes e uma rapariga). Duas destas crianças apresentam NEE. A terceira aluna desta turma com NEE teve apenas duas escolhas (nível sociométrico 2).

Nas questões relativas à rejeição por parte dos colegas, nas diferentes situações do dia-a-dia que foram apresentadas no teste, os alunos com NEE ocupam o 2º, 3º e 4º lugares nos mais rejeitados, com 35, 16 e 14 condições de rejeição. Porém, a criança mais rejeitada não tem NEE.

Quanto à turma do 6º ano de escolaridade, verificámos que cada criança foi escolhida em média 11 vezes para as diversas situações sugeridas, variando entre um mínimo de 0 e um máximo de 25 (uma criança). O número de escolhas por cada criança variou entre 3 e 7.

Estes dados significam que nesta turma de 19 alunos cada criança é escolhida em média 11 vezes para ser par preferencial. Constatámos também que há jovens que nunca são referidos como pares preferenciais (0 de nível sociométrico) e jovens que são referidos várias vezes como sendo bons parceiros sociais (25 de nível sociométrico). Porém, tal como anteriormente, estes resultados não parecem estar relacionados só com o facto de a criança ter NEE, uma vez que o aluno menos solicitado não é portador de deficiência nem tem quaisquer dificuldades de aprendizagem.

As duas crianças com NEE ocuparam o 3º e 5º lugares relativamente aos menos escolhidos (um foi escolhido duas vezes e outro, cinco). Dois dos colegas menos escolhidos sem NEE escolheram-se reciprocamente. Escolheram, ainda, um aluno com NEE, isto é, parece-nos que os jovens menos escolhidos tendem a juntar-se. O segundo aluno com deficiência que não preencheu o teste sociométrico devido às suas graves limitações foi escolhido por dois colegas para brincar em situação de recreio/intervalo das aulas.

Quando questionados sobre os colegas com quem não gostariam de estar nas diversas situações (que rejeitariam), um dos alunos com NEE foi o 2º mais apontado (escolhido 50 vezes por 15 dos seus colegas) e o outro aluno com NEE não foi apontado nenhuma vez (do que se infere que, neste caso, a sua deficiência não interfere nas escolhas sociais que os outros fazem).

Na turma do 9º ano de escolaridade, apesar de estarem matriculados 18 alunos, só 17 responderam ao questionário. A média das escolhas feitas é de 9,61, isto é, nesta turma de 17 alunos, há jovens que são escolhidos, em média 9,61 vezes como sendo os preferidos pelos seus pares. Nesta turma, o aluno mais escolhido teve 26 escolhas e o menos escolhido teve 0 escolhas. Cada aluno escolheu entre 2 e 6 colegas para conviverem nas diversas situações colocadas.

O aluno com NEE não foi escolhido por ninguém e foi apontado sete vezes como a pessoa com a qual não gostariam de se relacionar. Relativamente ao teste do qual se infere o grau de rejeição, este aluno ocupa o 6º lugar dos *menos desejados*, com uma diferença significativa em relação ao aluno sem NEE que teve mais rejeições (26 rejeições).

## **1.2. Inquérito por questionário - A percepção da criança *diferente* pelos seus pares em contexto escolar**

### **1.2.1. Formulação do Problema e das Hipóteses**

A inclusão tem subjacente o princípio fundamental de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. A escola inclusiva é uma das possibilidades de que o aluno com deficiência dispõe para aprender em interacção com os outros.

Para a objectivação da problemática desta investigação, preocupada com a realidade da inclusão, utilizou-se a seguinte questão de investigação:

**Qual a percepção dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, em turmas do ensino regular?**

A nossa investigação, um estudo correlacional, centrou-se no estudo das relações entre cada uma de três variáveis seleccionadas (género, idade e ano de escolaridade) e a percepção mensurada dos sujeitos inquiridos relativamente aos seus colegas com necessidades educativas especiais.

Foram formuladas três hipóteses, designadas por H1, H2, H3:

**H1** – Há relação entre o género dos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE, nas turmas do ensino regular;

**H2** – Há relação entre a idade dos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE, nas turmas do ensino regular;

**H3** – Há relação entre o ano de escolaridade frequentado pelos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE, nas turmas do ensino regular.

### 1.2.2. Caracterização do estudo: justificação para as opções metodológicas

Atendendo à problemática escolhida e à sua tipologia e delicadeza, optámos por um estudo descritivo e correlacional, onde se utilizou uma população extraída de três turmas de ensino regular, em que as crianças/jovens tinham idades aproximadas, níveis de escolaridade idênticos e em que o rácio rapazes/raparigas por turma era semelhante.

Uma vez que as questões a colocar se encontravam integralmente contempladas em questionário já usado em estudo de desenho semelhante, foi decidido, com a concordância da sua autora, a sua adopção com adaptações. Assim, a escala que veio a ser utilizada neste estudo foi extraída da tese de mestrado apresentada pela Dr<sup>a</sup> Ana Teresa de Oliveira Barreto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulada “Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo”.

A versão adaptada é uma escala de auto-avaliação, constituída por dez itens, que analisam a primeira variável do nosso estudo já identificada: **“a percepção dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, em turmas do ensino regular”**.

Esta variável foi avaliada através duma escala do tipo *Likert*, que varia do 1 (“Muito Mal”) ao 5 (“Muito Bem”), sendo que os resultados podem variar entre 10 e 50 pontos, com o valor mais alto a indicar uma percepção mais positiva face à inclusão dos alunos com NEE em turmas do ensino regular, por parte dos seus pares sem NEE.

Tendo por base os dados recolhidos, procedeu-se à análise psicométrica e consistência interna do instrumento utilizado (escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar), através do programa SPSS, de forma a estabelecer a possibilidade de generalização dos resultados.

Relativamente à estrutura psicométrica da escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar, tendo em conta o número de itens da escala (10) e o tamanho da amostra (49), não estavam reunidos os requisitos necessários para utilizarmos o método de análise em componentes principais para extracção de factores (mais de 5 sujeitos por variável e pelo menos 100 no total).

Relativamente à consistência interna (homogeneidade dos itens), deve referir-se que foi avaliada utilizando o coeficiente Alpha de Cronbach. Os índices de consistência interna, obtidos para a escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar, podem ser considerados bons ( $\alpha=0,746$ ) se tivermos em consideração o número de itens da escala. Em utilizações futuras, de forma a melhorar a consistência interna, deverá ser eliminado o item 7 (correlação inferior a 0,2) e aumentado o número de itens da escala.



**Quadro 1 – Coeficiente de consistência interna da escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar**

$\alpha = 0,746$	Correlação Item - total corrigido	Correlação se apagado o Item
Item 1	0,535	0,712
Item 2	0,472	0,715
Item 3	0,617	0,696
Item 4	0,357	0,732
Item 5	0,406	0,725
Item 6	0,421	0,723
Item 7	0,055	0,772
Item 8	0,580	0,694
Item 9	0,317	0,738
Item 10	0,373	0,730

Relativamente às outras variáveis em estudo, referir apenas que a idade foi medida para cada aluno no momento em que preencheu o questionário.

Quanto ao género, reveste a forma de uma variável dicotómica, operacionalizada através de uma divisão entre masculino e feminino.

Por último, o ano de escolaridade é uma variável ordinal, assim operacionalizada: 4º ano, 6º ano e 9º ano de escolaridade.

### 1.2.3. População e Amostra

A população sobre a qual incide o nosso estudo é constituída por todos os alunos que frequentam o último ano de escolaridade em final de Ciclo (4º, 6º e 9º anos) do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro, em Coimbra. O número total de alunos nos níveis de escolaridade escolhidos é de 377, sendo que 106 alunos são do 4º ano, 175 do 6º ano e 96 do 9º ano de escolaridade.

Neste estudo, recorremos a uma amostra não probabilística por conveniência, sendo este um procedimento de selecção segundo o qual não existe uma igual probabilidade de cada indivíduo ser seleccionado para ser constituinte da amostra pretendida (Fortin, 1999).

Considerando o número de alunos com NEE por turma, um dado relevante para o nosso estudo, seleccionámos, de entre todas, aquelas em que a inclusão tinha uma maior representatividade. Nos casos em que as turmas tinham o mesmo número de alunos incluídos, procedeu-se, por sorteio, à escolha aleatória das mesmas. Assim, dos cinquenta e

oito alunos das turmas seleccionadas, seis são alunos com NEE de carácter permanente, sendo que três pertencem à turma do 4º ano, dois à turma do 6º e um à turma do 9º ano de escolaridade. Deste grupo de alunos, apenas dois, devido às suas acentuadas limitações, beneficiam de um Currículo Específico Individual, a medida mais restritiva do Regime Educativo Especial. Os restantes quatro alunos, portadores de deficiências moderadas/leves, acompanham o Currículo Normal com as adequações curriculares necessárias à sua implementação.

Dos 52 alunos sem necessidades educativas especiais, três alunos não estiveram presentes aquando do preenchimento do questionário. Assim, a amostra em estudo é constituída por 49 alunos.

#### **1.2.4. Instrumento de recolha de dados**

Para a consecução dos nossos objectivos, a recolha de dados baseou-se num Inquérito por questionário, realizado apenas com os alunos sem NEE.

Por se tratar de um instrumento de recolha de dados inicialmente concebido e dirigido a crianças mais novas, sentimos necessidade de realizar um estudo piloto com um grupo restrito de alunos a frequentar os mesmos níveis de ensino de uma zona geográfica diferente daquela que havia sido seleccionada para o estudo. Através deste estudo piloto, apuramos a clareza, a precisão, a relevância e a adequação das perguntas, tendo em conta a idade e nível de escolaridade dos alunos e procedemos, uma vez mais com a autorização da sua autora, à adequação de alguns itens e à supressão de outros.

O Inquérito por questionário, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), consiste “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (p.188). A opção por este instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua adequação à intenção do estudo, isto é, a recolha de dados/opiniões dos alunos sem NEE. Para Tuckman (2002, p. 307), este instrumento permite o “acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa” e torna “possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) ”.

O nosso instrumento é constituído por onze perguntas de resposta fechada, cinco das quais integram, ainda, uma pergunta de resposta aberta. Utilizámos para a quantificação das

10 primeiras respostas uma escala de Likert, com cinco níveis de igual amplitude, de modo a registar o grau de satisfação ou de insatisfação em relação a determinada questão sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor. A última questão do questionário (11<sup>a</sup>) reflecte, de forma objectiva, a atitude do aluno sem NEE face à inclusão dos seus colegas com NEE.

Na primeira parte do questionário, integramos três questões que se destinam à caracterização sócio-demográfica da amostra (idade, género e nível de escolaridade).

### **1.2.5. Procedimentos adoptados no decurso da investigação empírica**

A necessidade de, enquanto investigadores, criar condições que não pusessem em causa os resultados deste estudo e que, de forma fidedigna, pudessem retratar a realidade em análise, levou-nos a uma contextualização do momento de passagem do questionário: foi feita a exploração e explicação de uma imagem, na qual estava subjacente o conceito de *percepção*. Utilizámos esta estratégia simples, visando apenas aumentar a compreensão, sobretudo nos alunos mais novos, do conceito de *percepção*.

Aos alunos mais novos (do 4º e 6º anos) foi realizada a leitura integral do questionário. Os alunos com NEE encontravam-se ausentes da turma, em disciplinas ou tarefas do seu currículo. Todos os alunos foram receptivos e colaborativos na sua participação.

### **1.2.6. Procedimentos formais e éticos em investigação**

Para dar início ao nosso estudo, foram acautelados todos os procedimentos necessários à sua realização: a aprovação do questionário surgiu através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação<sup>21</sup>, bem como da autorização do Director do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro<sup>22</sup>, que, ouvido o Conselho Pedagógico, prontamente acedeu ao nosso pedido para a realização do estudo. Feita a selecção das turmas, foram contactados os professores, que se mostraram receptivos e colaborativos na aplicação dos nossos instrumentos.

---

<sup>21</sup> Ver Anexo 5

<sup>22</sup> Ver Anexo 6

Contámos ainda com a autorização expressa de todos os Encarregados de Educação, quer dos alunos sem NEE que responderam ao questionário, quer ainda dos alunos com necessidades educativas especiais que integram as turmas em causa<sup>23</sup>.

De modo a garantir o anonimato e a confidencialidade, a identidade do sujeito não foi associada às respostas individuais, tendo-se procedido à numeração dos questionários. Os resultados serão apresentados de modo a que nenhum dos participantes do estudo possa ser reconhecido pelo investigador ou pelo leitor do relatório de investigação. Todos os Encarregados de Educação dos alunos participantes tiveram conhecimento, não só da finalidade e objectivos a alcançar neste estudo, como também dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados e do seu carácter de confidencialidade e anonimato.

### **1.2.7. Previsão do tratamento estatístico dos dados**

O tratamento dos dados foi realizado através do programa estatístico IBM-SPSS, versão 19.0. A decisão dos *designs* estatísticos (paramétricos ou não paramétricos) a utilizar para o tratamento e análise de dados, adequou-se aos seguintes critérios: o valor de simetria, obtido através do quociente entre o valor estatístico da Skewness pelo erro padrão da medida; o valor de achatamento, obtido através do quociente entre o valor estatístico da Kurtosis pelo seu valor do erro padrão; a avaliação da aderência à normalidade, através da utilização do teste estatístico de Kolmogorov-Smirnov (quando  $p\text{-value} > 0,05$ , a variável em estudo, possui uma distribuição normal).

Os coeficientes de simetria e achatamento foram interpretados tendo em conta os valores de referência: quando o quociente se situa entre os valores de  $-1,96; +1,96$ , as distribuições serão simétricas e mesocúrticas. Segundo esta análise, e mediante os valores encontrados no teste de Kolmogorov-Smirnov ( $p=0,200$ ), podemos concluir que a amostra segue uma distribuição normal. Assim, elegemos para o nosso estudo a utilização de testes estatísticos paramétricos.

Foram aplicadas como medidas descritivas: estatísticas de frequência (absolutas e relativas), medidas de localização (média, moda e mediana) e medidas de dispersão (desvio padrão). Foram aplicados os testes seguintes: t de student para amostras independentes, análise de variância Anova e Correlação de Pearson. A interpretação dos testes estatísticos foi realizada com base no nível de significância de  $\alpha = 0,05$ , com um intervalo de confiança de 95%. Como critérios na testagem de hipóteses estatísticas definiram-se: para um  $\alpha$

---

<sup>23</sup> Ver em anexo 7 - Declaração de Consentimento entregue a todos os pais/encarregados de educação dos alunos com e sem NEE.

significativo ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ), observam-se diferenças/associações entre os grupos; para um  $p\text{-value} > 0,05$ , não se observam diferenças/associações significativas entre os grupos.

**Quadro 2 – Resultados do teste de normalidade (Kolmogorov-Smirnov) da escala de percepção da inclusão da criança com NEE em contexto escolar**

	Kolmogorov-Smirnova	Nível de Significância (p)
Inclusão da criança com NEE em contexto escolar	0,089	0,200

a. Lilliefors Significance Correction

## Capítulo 4 – Apresentação e Análise dos dados

### 1. Caracterização sócio-demográfica da amostra

A amostra é constituída por 49 alunos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro de Coimbra, com idades entre os 9 e os 16 anos.

#### a. Idade

A média calculada é de 11,61 anos, com um desvio padrão de 2,26 e a moda e a mediana de 11 anos. Assim, a maior parte dos alunos tem 11 anos (28,6%), seguindo-se, com 20,4%, os que têm nove anos. De referir que 18,4% dos alunos tem 15 anos e apenas 2% 16 anos.

**Quadro 1 - Distribuição dos alunos segundo a idade**

IDADE	N	%
9 Anos	10	20,4
10 Anos	8	16,3
11 Anos	14	28,6
12 Anos	2	4,1
14 Anos	5	10,2
15 Anos	9	18,4
16 Anos	1	2,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

$$\bar{X} = 11,61 \quad DP = 2,26 \quad M_0 = 11 \text{ anos} \quad Md = 11 \text{ anos}$$

#### b. Género

Conforme se verifica no Quadro 2, a distribuição dos alunos em relação ao género é homogénea. Contudo, a maioria é do sexo masculino (55,1%).

**Quadro 2 - Distribuição dos alunos segundo o género**

GÉNERO	N	%
Masculino	27	55,1
Feminino	22	44,9
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

### c. Anos de escolaridade

Através da leitura e análise do quadro 3, referente à distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade que frequentam, podemos verificar que a maior parte (38,8%) frequenta o 4º ano. De salientar que igual percentagem (30,6%) dos alunos frequenta o 6º e 9º ano de escolaridade.

**Quadro 3 - Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade que frequentam**

ANO de ESCOLARIDADE	N	%
4º Ano	19	38,8
6º Ano	15	30,6
9º Ano	15	30,6
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

## 2. Recolha de dados/opiniões dos alunos sem NEE

Quando solicitados a pronunciarem-se acerca da forma como se sentem a conviver com os colegas com NEE que estudam na sua escola (quadro 4), a maior parte dos alunos inquiridos (46,9%) referiu que *nem bem/nem mal*, sendo que 44,9% referiram sentirem-se *bem* e 6,1% *muito bem*. De Salientar que apenas 2% dos alunos mencionaram sentir-se *mal* nesse convívio. Nenhum dos alunos manifestou sentir-se *muito mal* com a situação.

**Quadro 4 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem no convívio com colegas com NEE**

Como é que te sentes convivendo com colegas com NEE que estudam na tua escola?	N	%
Muito Bem	3	6,1
Bem	22	44,9
Nem Bem/Nem Mal	23	46,9
Mal	1	2,0
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Em relação à forma como os alunos em estudo se sentiriam se fossem um desses alunos com NEE, na sala de aula (quadro 5), a maior parte (36,7%) referiram sentimentos negativos, seguindo-se 32,7% com uma atitude de indiferença para com esse facto (*nem bem/nem mal*) e 30,6% expressaram sentimentos positivos.

**Quadro 5 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE**

Se fosses um desses alunos com NEE como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?	N	%
Muito Bem	1	2,0
Bem	14	28,6
Nem Bem/Nem Mal	16	32,7
Mal	17	34,7
Muito Mal	1	2,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Quanto aos motivos apontados pelos alunos que expressaram sentimentos positivos (quadro 6), a maioria (66,7%) apontou para o facto de serem todos iguais, seguindo-se 13,3% que consideraram ser “divertido” estar com um aluno com NEE. Igual percentagem referiu a possibilidade de ter muitos colegas a apoiar.

**Quadro 6 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *bem/muito bem* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE segundo os motivos**

Bem/Muito Bem	N	%
Somos todos iguais	10	66,7
É divertido estar com alunos com NEE	2	13,3
Têm muitos colegas a apoiar	2	13,3
Os professores tratam-no como um menino “normal”	1	6,7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>

De entre os alunos que manifestaram um sentimento de indiferença para com a situação referida (quadro 7), a maior parte (37,5%) referiram o facto de as crianças com NEE serem excluídas do grupo (reacções dos outros) e igual percentagem o facto de que não seriam “iguais” aos outros meninos (limitações da deficiência). Outros factores, como as



dificuldades de aprendizagem decorrentes da deficiência e a objectivação clara dos direitos humanos – devíamos ser todos iguais - foram assinalados com uma percentagem de 12,5%.

**Quadro 7 - Distribuição dos alunos que não se sentiriam *nem bem/nem mal* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE segundo os motivos**

Nem Bem/Nem Mal	N	%
Têm dificuldades na aprendizagem	2	12,5
São diferentes dos outros colegas	6	37,5
São excluídos do grupo	6	37,5
Somos todos iguais	2	12,5
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>

Dos alunos que expressaram sentimentos negativos (quadro 8), a maioria (55,5%) referiu-se à possibilidade de serem excluídos do grupo (reações dos outros) e 22,2% apontaram para o facto de serem *diferentes* dos outros colegas. Com uma percentagem de 16,7% foram colocadas as dificuldades na aprendizagem como motivo de insatisfação. De referir que 5,6% dos alunos consideraram que a escola não tem condições para receber crianças com NEE.

**Quadro 8 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *mal/muito mal* na sala de aula se fossem um desses alunos com NEE segundo os motivos**

Mal/Muito Mal	N	%
Têm dificuldades na aprendizagem	3	16,7
São diferentes dos outros colegas	4	22,2
São excluídos do grupo	10	55,5
A escola não tem condições para receber crianças com deficiência	1	5,6
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

A maioria dos alunos em estudo (61,2%), quando questionados acerca da forma como se sentem quando os colegas com NEE têm aulas com eles na turma (quadro 9), referiu sentir-se *bem/muito bem*, sendo que 14,3% mencionaram sentir-se *muito bem* e apenas 2% disseram sentir-se *mal*. De assinalar que 36,7% dos alunos não se sentem *nem bem/nem mal*. Nenhum aluno manifestou sentir-se *muito mal* por ter aulas com os seus colegas com NEE.

**Quadro 9 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem quando os colegas com NEE têm aulas com eles na turma**

Como te sentes quando os teus colegas com NEE têm aulas contigo na turma?	N	%
Muito Bem	7	14,3
Bem	23	46,9
Nem Bem/Nem Mal	18	36,7
Mal	1	2,0
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Quanto ao ter como companheiro de carteira um colega com NEE (quadro 10), a maioria dos alunos (59,2%) mostrou-se indiferente a esse facto, sendo que 20,4% referiram que se sentiriam *bem*, 16,3% que se sentiriam *mal* e apenas 4,1% *muito bem*.

**Quadro 10 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam se tivessem como companheiro de carteira um colega com NEE**

Como te sentirias se tivesses como companheiro de carteira um colega com NEE?	N	%
Muito Bem	2	4,1
Bem	10	20,4
Nem Bem/Nem Mal	29	59,2
Mal	8	16,3
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

A maioria dos alunos (57,1%), quando questionados acerca da forma como se sentiriam se um dos colegas com NEE quisesse ser o seu melhor amigo (quadro 11), manifestou sentimentos positivos, afirmando que se sentiriam *bem/muito bem*. No entanto, 10,2% expressaram sentimentos negativos, referindo que se sentiriam *mal* se tal situação viesse a acontecer e 32,7% revelaram uma atitude de indiferença (*nem bem/nem mal*). Não houve nenhum aluno a sentir-se *muito mal* com a possibilidade de ter como melhor amigo um colega com NEE.

**Quadro 11 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem se um dos colegas com NEE quiser ser o seu melhor amigo**

E se um dos teus colegas com NEE quiser ser o teu melhor amigo, como te sentes?	N	%
Muito Bem	10	20,4
Bem	18	36,7
Nem Bem/Nem Mal	16	32,7
Mal	5	10,2
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Quanto à forma como os alunos em estudo se sentiriam se o professor lhes pedisse para ajudar um colega com NEE na realização de tarefas (quadro 12), a maioria (59,2%) referiu que se sentiria *bem/muito bem* (sentimentos positivos) e 32,6% disseram que não se sentiriam *nem bem/nem mal*. Apenas 8,2% dos alunos expressaram sentimentos negativos, não havendo nenhum aluno a sentir-se *muito mal* se tal situação ocorresse.

**Quadro 12 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam se o professor lhes pedisse para ajudar um colega com NEE na realização de tarefas**

Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar um colega com NEE na realização das tarefas?	N	%
Muito Bem	10	20,4
Bem	19	38,8
Nem Bem/Nem Mal	16	32,6
Mal	4	8,2
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Pela análise do quadro 13, podemos constatar que 61,2% dos alunos expressaram sentimentos positivos relativamente ao facto do professor poder prestar mais atenção aos colegas com NEE do que aos outros. De referir que apenas 2% dos alunos revelaram sentimentos negativos e para 36,7% dos alunos essa situação foi irrelevante.

**Quadro 13 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentem quando o professor está a dar mais atenção aos colegas com NEE do que aos outros**

Como te sentes quando percebes que o professor está a dar mais atenção aos teus colegas com NEE do que aos outros?	N	%
Muito Bem	10	20,4
Bem	20	40,8
Nem Bem/Nem Mal	18	36,7
Mal	1	2,0
Muito Mal	-	0,0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Quanto à percepção dos alunos sobre a forma como os colegas com NEE se sentem na sala de aula, como elementos da turma, foi possível, através da análise do quadro 14, verificar que 51% dos alunos expressaram sentimentos positivos (*bem/muito bem*). No entanto, uma percentagem significativa de alunos (28,6%) entende que se sentem *mal/muito mal* (sentimentos negativos) e 20,4% apresentam uma atitude neutral (*nem bem/nem mal*).

**Quadro 14 - Distribuição dos alunos segundo a forma como entendem que os seus colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma**

Como achas que os colegas com NEE se sentem (...) na sala aula, como elementos da turma? Porquê?	N	%
Muito Bem	6	12,2
Bem	19	38,8
Nem Bem/Nem Mal	10	20,4
Mal	12	24,5
Muito Mal	2	4,1
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

A maior parte (44%) dos 25 alunos que expressaram sentimentos positivos no que diz respeito à forma como os colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma, assinalam como benefício o facto de estes poderem contar com o apoio dos colegas, sendo que 32% consideram que “ficam muito felizes quando estão com os outros colegas”. Com igual percentagem (4%), é ainda mencionado o facto de se sentirem “pessoas iguais a nós” e a possibilidade de poderem usufruir de “maior apoio da auxiliar”.

**Quadro 15 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem bem/muito bem na sala de aula, como elementos da turma, segundo as razões para tal**

Bem/Muito Bem	N	%
Gostam de estar com a turma	4	16,0
Podem contar com o apoio dos colegas	11	44,0
Sentem-se pessoas “iguais” a nós	1	4,0
Ficam muito felizes quando estão com os outros colegas	8	32,0
Têm maior apoio da Auxiliar	1	4,0
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>

As justificações dos alunos para o sentimento de indiferença em relação à forma como os colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma (quadro 16), são, para a maioria (60%), explicações com base em aspectos ligados às limitações da deficiência - “são diferentes, não conseguem fazer o mesmo que os outros” e “sentem-se inferiores aos outros”. Ainda assim, uma pequena percentagem de alunos (10%), alegam que “gostam de estar com a turma” e que “são pessoas iguais, só têm uma deficiência”.

**Quadro 16 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE não se sentem *nem bem/nem mal* na sala de aula, como elementos da turma, segundo as razões para tal**

Nem Bem/Nem Mal	N	%
Gostam de estar com a turma	1	10,0
São diferentes, não conseguem fazer o mesmo que os outros	5	50,0
Os colegas não lhes ligam	1	10,0
Têm poucas aulas juntas, pouco falam ou brincam	1	10,0
São pessoas iguais, só têm uma deficiência	1	10,0
Sentem-se inferiores aos outros	1	10,0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

Os alunos do estudo que expressaram sentimentos negativos, apontaram as seguintes razões para a sua opinião (quadro 17): aspectos ligados às limitações da deficiência - “são diferentes, não conseguem fazer o mesmo que os outros”, “sentem-se inferiores aos outros”

(57,1%) e ainda as reacções dos outros - “os colegas não lhes ligam” (28,6%). Apenas um aluno (7,1%) mencionou como justificação “os professores não lhes dão atenção”.

**Quadro 17 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem *mal/muito mal* na sala de aula, como elementos da turma, segundo as razões para tal**

Mal/Muito Mal	N	%
Os professores não lhes dão atenção	1	7,1
São diferentes, não conseguem fazer o mesmo que os outros	5	35,7
Os colegas não lhes ligam	4	28,6
Têm poucas aulas juntas, pouco falam ou brincam	1	7,1
Sentem-se inferiores aos outros	3	21,4
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Da observação do quadro 18 e do agrupamento das respostas em sentimentos positivos, indiferentes e negativos, é possível verificar a dominância dos sentimentos negativos (49%) quando os alunos em estudo são solicitados a reflectir sobre a condição de deficiência, na sua pessoa, no ambiente de recreio/intervalo. No entanto, 28,5% dos alunos expressaram sentimentos positivos. De salientar que 22,5% dos alunos mostraram-se indiferentes, não se sentindo *nem bem/nem mal*.

**Quadro 18 - Distribuição dos alunos segundo a forma como se sentiriam no recreio se fossem um desses alunos com NEE**

Se fosses um aluno com NEE como te sentirias no recreio? Porquê?	N	%
Muito Bem	1	2,0
Bem	13	26,5
Nem Bem/Nem Mal	11	22,5
Mal	19	38,8
Muito Mal	5	10,2
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Metade dos alunos que expressaram sentimentos positivos para a questão anterior (quadro 19), basearam as suas justificações no facto de poderem “brincar com os outros, mesmo sendo diferente”, seguindo-se, com igual percentagem (21,4%), os que esperavam

“ser tratados como os outros” e os que se sentiriam “mais à vontade” no recreio do que na sala de aula.

**Quadro 19 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *bem/muito bem* no recreio se fossem um desses alunos com NEE, segundo as razões para tal**

Bem/Muito Bem	N	%
Estava mais à vontade	3	21,4
Esperava ser tratado como os outros alunos	3	21,4
Podia brincar com os outros mesmo sendo diferente	7	50,0
Não são excluídos	1	7,1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Relativamente às justificações dos alunos que manifestaram indiferença quando solicitados a reflectir sobre a condição de deficiência, na sua pessoa, nomeadamente no ambiente de recreio/intervalo (quadro 20), para a maioria (63,7%) estão relacionadas com as reacções dos outros - “podia ser insultado/gozado pelos outros” e “estão sempre sozinhos”.

**Quadro 20 - Distribuição dos alunos que não se sentiriam *nem bem/nem mal* no recreio se fossem um desses alunos com NEE, segundo as razões para tal**

Nem Bem/Nem Mal	N	%
Podia ser insultado/gozado pelos outros	4	36,4
Estão sempre sozinhos	3	27,3
Podia brincar com os outros mesmo sendo diferente	1	9,1
Não podia brincar como os meninos “normais”	1	9,1
Apesar de serem meus colegas sentia-me incomodado	1	9,1
Os outros meninos não queriam brincar comigo	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

A análise do quadro 21 permite constatar que as ‘reacções dos outros’ foi a justificação mais utilizada (70,9%) pelos alunos que manifestaram sentimentos negativos, quando solicitados a reflectir sobre a condição de deficiência na sua pessoa. De referir que 16,7 % dos alunos apresentaram as suas justificações com base em aspectos ligados às limitações da deficiência - “não podia brincar como os meninos normais” e “os outros meninos não queriam brincar comigo por causa do meu problema”.

**Quadro 21 - Distribuição dos alunos que se sentiriam *mal/muito mal* no recreio se fossem um desses alunos com NEE, segundo as razões para tal**

Mal/Muito Mal	N	%
Podia ser insultado/gozado pelos outros	13	54,2
Estão sempre sozinhos	4	16,7
A escola não tem condições para receber alunos com deficiência	1	4,2
Não podia brincar como os meninos “normais”	3	12,5
Apesar de serem meus colegas sentia-me incomodado	2	8,3
Os outros meninos não queriam brincar comigo por causa do meu problema	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Ao analisar o quadro 22, referente às respostas dadas pelos alunos em estudo à questão: “Como achas que os teus colegas com NEE se sentem quando estão no intervalo com os outros como tu?”, podemos concluir que a maioria dos alunos (36,8%) tem uma percepção positiva, seguindo-se 34,7% que acham que não se sentem *nem bem/nem mal* e 28,6% com uma percepção negativa (*mal/muito mal*).

**Quadro 22 - Distribuição dos alunos segundo a forma como entendem que os seus colegas com NEE se sentem no intervalo com os outros alunos da turma**

Como achas que os teus colegas com NEE se sentem quando estão no intervalo com os outros como tu? Porquê?	N	%
Muito Bem	4	8,2
Bem	14	28,6
Nem Bem/Nem Mal	17	34,7
Mal	10	20,4
Muito Mal	4	8,2
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

A maioria (61,1%) dos 18 alunos que expressaram sentimentos positivos em relação à forma como os colegas com NEE se sentem quando estão no recreio/intervalo com os outros alunos sem NEE, referiram o facto de “gostarem de brincar com os outros meninos” e de se sentirem mais “integrados na sociedade” (27,8%).



**Quadro 23 - Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem bem/muito bem no intervalo com os outros colegas sem NEE, segundo as razões para tal**

Bem/Muito Bem	N	%
Sentem-se mais integrados na sociedade	5	27,8
Ninguém os trata mal	2	11,1
Gostam de brincar com os outros meninos	11	61,1
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,0</b>

Dos alunos que manifestaram indiferença em relação à forma como os colegas com NEE se sentem quando estão no recreio/intervalo com os outros alunos sem NEE (quadro 24), a maior parte (35,2%) referiu motivos relacionados com as reacções dos outros - “muitas vezes são gozados pelos outros colegas” e “os alunos sem deficiência não gostam de andar com os que tem deficiência”, seguindo-se 23,5% que apontaram o facto de que não “podem brincar como os meninos normais, por causa da deficiência” (limitações da deficiência). Há ainda a assinalar que 17,6% dos alunos entendem que os seus colegas com NEE “estão na vida deles e não se metem”

**Quadro 24 -Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE não se sentem *nem bem/nem mal* no intervalo com os outros colegas sem NEE, segundo as razões para tal**

Nem Bem/Nem Mal	N	%
Estão na vida deles e não se metem	3	17,6
Sentem-se mais integrados na sociedade	1	5,9
Os alunos sem deficiência não gostam de andar com os que têm deficiência	3	17,6
Muitas vezes são gozados pelos outros colegas	3	17,6
Sentem que não têm verdadeiros amigos para brincar	2	11,8
Não podem brincar como os meninos “normais” por causa da deficiência	4	23,5
Gostam de libertar a alegria	1	5,9
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>

Dos alunos do estudo que mencionaram sentimentos negativos em relação à forma como os colegas com NEE se sentem quando estão no recreio/intervalo com os outros alunos sem NEE (quadro 25), a maioria (57,1%) apontou motivos relacionados com as reacções dos outros - “muitas vezes são gozados pelos outros colegas” e “os alunos sem deficiência não

gostam de andar com os que têm deficiência”, sendo que 35,7% referiram razões ligadas às limitações da deficiência - “não podem brincar como os meninos normais”.

**Quadro 25 -Distribuição dos alunos que entendem que os colegas com NEE se sentem *mal/muito mal* no intervalo com os outros colegas sem NEE, segundo as razões para tal**

<b>Mal/Muito Mal</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Os alunos sem deficiência não gostam de andar com os que têm deficiência	3	21,4
Muitas vezes são gozados pelos outros colegas	5	35,7
Sentem que não têm verdadeiros amigos para brincar	1	7,1
Não podem brincar como os meninos “normais”	5	35,7
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à última questão do questionário, que coloca a possibilidade dos alunos com NEE deverem ou não frequentar a mesma escola dos outros alunos (quadro 26), a maioria (69,4%) respondeu afirmativamente, seguindo-se 18,4% sem opinião formada e apenas 12,2% responderam negativamente.

**Quadro 26 - Distribuição dos alunos quanto à possibilidade dos colegas com NEE frequentarem a mesma escola dos outros alunos**

Na tua opinião os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola que os outros alunos? Porquê?	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	34	69,4
Não	6	12,2
Não Sei	9	18,4
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Os que concordam que os colegas com NEE frequentem a mesma escola que os outros alunos sem NEE, apontam como motivos para essa opinião: o facto de terem os mesmos direitos (44,1%), a possibilidade de se “habituares a conviver com outras pessoas sem deficiência” (26,5%) e de terem o “mesmo direito de aprender” (17,6%). De referir o motivo apontado por um aluno, “não são extraterrestres (ET), podem ter uma educação igual à nossa” e a opinião de outros três colegas que afirmam a necessidade de a escola providenciar recursos para os receber condignamente.

**Quadro 27 - Distribuição dos alunos que são de opinião de que os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos, segundo a razão para tal**

Os alunos com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos	N	%
Desde que haja condições para os receber	3	8,8
Têm os mesmos direitos dos outros alunos	15	44,1
Têm o mesmo direito de aprender	6	17,6
Habitua-se a conviver com outras pessoas sem deficiência	9	26,5
Não são ET, podem ter uma educação igual a nossa	1	2,9
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100,0</b>

Os seis alunos que rejeitaram a possibilidade de os seus colegas com NEE frequentarem a mesma escola que os outros alunos (quadro 28) estruturaram as suas razões com base na necessidade de frequentarem uma escola “especializada” para terem mais apoio e benefícios (66,7%) e assinalaram a falta de condições na escola para os receber (33,3%).

**Quadro 28 - Distribuição dos alunos que são de opinião de que os colegas com NEE não devem frequentar a mesma escola dos outros alunos, segundo a razão para tal**

Os alunos com NEE não devem frequentar a mesma escola dos outros alunos	N	%
A escola não tem condições para os receber	2	33,3
Devem frequentar escolas especiais para terem mais apoios e benefícios	4	66,7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>

A maioria (66,7%) dos alunos que manifestou não ter opinião acerca desta questão - se os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola que os outros alunos - não referiu nenhum motivo para a sua ausência de expressão. Há a salientar que 22,2% destes alunos colocaram a possibilidade de os seus colegas com NEE poderem frequentar a escola “desde que haja condições para os receber”. No entanto, 11,1% são de opinião de que estes alunos “deviam conviver com os outros alunos com deficiência”.

**Quadro 29 - Distribuição dos alunos que não sabem se os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos, segundo a razão para tal**

Não sei se os colegas com NEE devem frequentar a mesma escola dos outros alunos	N	%
Desde que haja condições para os receber	2	22,2
Deviam conviver com os outros alunos com deficiência	1	11,1
Não Respondeu	6	66,7
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

O Quadro 30 permite-nos observar a percepção da criança sem NEE relativamente à inclusão dos seus pares com NEE em contexto escolar. Assim, esta variável foi avaliada através de uma escala do tipo *Likert*, que varia do 1 (“Muito Mal”) ao 5 (“Muito Bem”). A escala é constituída por dez itens. Uma primeira análise permite constatar que o valor médio observado ( $33,8 \pm 4,67$ ) é superior à linha de corte (30). Consequentemente, os alunos em estudo têm uma percepção positiva face à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar. De referir que os valores oscilaram entre um mínimo de 23 e um máximo de 42, para um mínimo possível de 10 e um máximo de 50.

**Quadro 30 – Estatística descritiva dos resultados da percepção da criança sem NEE relativamente à inclusão dos seus pares com NEE em contexto escolar**

	$\bar{X}$	DP	Mínimo Observado	Máximo Observado	Mínimo Possível	Máximo Possível
Inclusão da criança com NEE em contexto escolar	33,80	4,67	23	42	10	50

### 3. Teste de hipóteses

De forma a testar a relação entre as variáveis, procedeu-se ao teste de cada uma das hipóteses, procedimento apresentado por meio de quadros antecédidos da respectiva análise. Foi considerado um nível de significância de 0,05, com intervalo de confiança de 95,0%.

Do estudo conjunto da informação referente à percepção face à inclusão do aluno com NEE pelos seus pares em contexto escolar e o género dos alunos (Quadro 31), podemos verificar que os alunos do género masculino obtiveram valores médios mais elevados do que

os seus pares do género feminino, logo uma melhor percepção quanto à inclusão dos seus colegas com NEE.

Para testar se a diferença encontrada era estatisticamente significativa, aplicámos o teste *t* de Student para diferença de médias em amostras independentes. Assim determinamos um valor de “*p*” (0,046) inferior ao nível significância fixado ( $\alpha = 0,05$ ), considerando desta forma que existe diferença significativa entre os grupos. Com a obtenção deste resultado podemos então concluir que se confirma estatisticamente a hipótese de investigação que afirma haver “relação entre o género dos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE, nas turmas do ensino regular”.

**Quadro 31 - Resultado da aplicação do teste *t* de Student relativamente ao género e à percepção da inclusão do aluno com NEE pelos seus pares em contexto escolar**

Género	Masculino n= 29		Feminino n= 20		t	p
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP		
Inclusão da criança com NEE em contexto escolar	34,90	4,14	32,20	5,04	-2,049	0,046

Ao relacionarmos a idade dos alunos com a sua percepção face à inclusão da criança com NEE em contexto escolar (correlação de Pearson), observa-se uma tendência para uma correlação negativa. À medida que a idade dos alunos aumenta, estes tendem a ter uma pior percepção dos seus pares com NEE e, consequentemente, uma atitude menos favorável à sua inclusão em contexto escolar. Contudo, a diferença encontrada não é estatisticamente significativa ( $r = -0,045$ ;  $p = 0,759$ ), o que nos leva a rejeitar a segunda hipótese de investigação: “há relação entre a idade dos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE, nas turmas do ensino regular”.

**Quadro 32 – Resultados estatísticos relativos à aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson, à idade e à percepção da inclusão do aluno com NEE pelos seus pares em contexto escolar**

Idade	<i>r</i>	<i>p</i>
Inclusão da criança com NEE em contexto escolar	-0,045	0,759

Cruzando a informação referente ao ano de escolaridade que os alunos frequentam e a sua percepção face à inclusão do aluno com NEE/deficiência em contexto escolar (Quadro 33), verificamos que os alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade são aqueles que apresentam valores médios mais elevados (36,27), logo, uma melhor percepção quanto à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar. Podemos ainda constatar que os alunos do 9º ano são aqueles que têm os valores médios mais baixos (32,47), ou seja, aqueles que demonstram uma pior percepção quanto à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar.

Para testar se essas diferenças são estatisticamente significativas, utilizámos o teste de análise de variância Anova. Determinámos um valor de “p” inferior ao nível de significância fixado ( $p=0,044$ ). Assim sendo, somos levados a aceitar a hipótese de que “há relação entre o ano de escolaridade frequentado pelos alunos sem deficiência e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com deficiência, nas turmas do ensino regular”.

**Quadro 33 - Resultado da aplicação do teste de análise de variância Anova, relativamente ao ano de escolaridade dos alunos e à sua percepção da inclusão do aluno com NEE em contexto escolar**

Ano Escolaridade	4º Ano n= 19		6º Ano n= 15		9º Ano n= 15		f	p
	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP		
Inclusão da criança com NEE em contexto escolar	32,89	5,21	36,27	2,91	32,47	4,70	<b>3,350</b>	<b>0,044</b>

## 4. Discussão dos Resultados

Tendo em conta o quadro conceptual perspectivado nos capítulos introdutórios iremos, agora, analisar e interpretar os resultados obtidos.

Para o teste sociométrico e com o intuito de tornar a leitura deste texto mais inteligível, optámos por designar os alunos com NEE da turma do 4º ano como A1, A2, A3, da turma do 6º ano como A4 e A5 e da turma do 9º ano como A6.

### Teste sociométrico

Globalmente, os resultados do teste sociométrico revelaram que os alunos com NEE foram escolhidos com menos frequência como pares preferenciais, e ocupavam sempre os primeiros lugares entre os *mais rejeitados* pelos seus pares sem NEE - refira-se no entanto, que quando considerados no *ranking* de rejeições, o primeiro lugar foi sempre ocupado por alunos sem NEE. Dos seis alunos, portadores de deficiências/dificuldades de aprendizagem, três (A1, A2 e A6) não foram escolhidos como preferidos por nenhum dos seus colegas (índice de posição sociométrica igual a zero), sendo que dois deles apresentam valores elevados em situações de rejeição (35 e 14 recusas, por 14 e 9 colegas respectivamente). Ainda assim, uma aluna do 4º ano (A3) e dois alunos do 6º ano (A4 e A5), foram escolhidos para algumas das diferentes situações.

Acreditamos que esta fraca ou quase inexistente relação de amizade entre as crianças com e sem NEE possa estar associada, por um lado, às dificuldades inerentes à própria condição da deficiência e aos modos particulares que ela pode revestir, por outro, à forma como os alunos sem NEE percebem os seus pares com NEE. Segundo Aboud e Mendelson (1996), Lease e Blake (2005) e Santos (2006), isto pode acontecer porque as crianças gostam de interagir com os colegas que sorriem, que se mostram prestáveis e participativos, receptivos a novas iniciativas e tendem a *rejeitar* aqueles que, por diferentes razões, apresentam comportamentos desajustados, exigentes, intrusivos, agressivos, deixando esquecidos os tímidos, inibidos ou hesitantes na comunicação com os outros. Embora, numa perspectiva mais abrangente e de acordo com a teoria da acção racional de Ajzen e Fishbein's (1980) cit. In Laws e Kelly (2005), as atitudes das crianças face ao “deficiente” dependam igualmente do que sabem e percebem acerca da deficiência, elas são, também, influenciadas pela percepção que têm das atitudes dos seus pais e professores.

Entre os alunos do 4º ano, os dois dos três alunos menos escolhidos apresentavam NEE (A1 e A2) e a terceira aluna desta turma (A3), em igual situação, teve apenas duas escolhas (nível sociométrico 2). Para as diferentes situações em teste, os alunos com NEE ocuparam o 2º, 3º e 4º lugares nos mais rejeitados, com 35, 16 e 14 condições de rejeição. Porém, a criança mais rejeitada não tem NEE.

Muito embora os resultados careçam de uma comprovação estatística robusta, devido à estreiteza da amostra, eles indiciam duas realidades: uma relação fraca entre crianças ditas *normais* e crianças com NEE e, por outro lado, a intromissão já esperada de factores de aceitação/rejeição que não tem nada a ver com alterações cognitivas ou físicas associadas à deficiência. Estes outros factores são características temperamentais ou de comportamento definidas no espectro da normalidade (timidez, agressividade...), que o instrumento evidenciou como passíveis de actuar nas escolhas em causa.

Em relação aos alunos do 6º ano, deve destacar-se que, quando questionados sobre as crianças com quem não gostariam de estar nas situações sugeridas, eles apontaram, em primeiro lugar, um dos colegas sem NEE, escolhido 54 vezes por 15 dos seus companheiros. Um dos alunos com NEE (A5) foi escolhido 50 vezes também por 15 dos seus colegas. O outro aluno com NEE (A4), embora não tenha sido rejeitado de um modo superior à média, apenas foi escolhido como parceiro desejável por dois dos seus colegas. Estes dados corroboram os resultados obtidos por Batista e Enumo (2004) em estudo semelhante, que apontam para uma menor aceitação e uma maior rejeição dos alunos com NEE.

Destacam-se ainda os dados sociométricos relativos ao aluno A6, integrado na turma do 9º ano de escolaridade, que, embora não tenha sido o mais assinalado para as situações de rejeição (apenas sete situações de rejeição quando comparado com outros colegas sem NEE que obtiveram um total de 26 e 25), nunca foi escolhido como preferido pelos seus companheiros.

Esta situação, de perfil contrário ao observado anteriormente e ao assinalado nos resultados de Batista (2004), chama a atenção para a complexidade dos factores que intervêm nas escolhas e para a justificação metodológica da análise caso a caso. De facto, trata-se de uma criança com temperamento agradável, sem comportamentos disruptivos susceptíveis de induzir rejeição, mas com deficiência severa. O facto de se apresentar como parceiro indesejável (0 escolhas) pode justificar-se pelo factor deficiência severa, muito embora nos pareça que ele não será o único a poder explicá-la. Era nossa expectativa que o facto de estes alunos se encontrarem na fase da adolescência, período em que a aceitação social se assume como uma das pedras angulares na formação do grupo e “(...) envolve



frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência” (p.359), teria de ter um peso maior numa turma do 9º ano. A este respeito Odom *et al.*, (2001) adiantam ainda que “[a] incapacidade de comunicar de forma eficaz, de interagir de uma forma positiva e sustentada (...) com os seus colegas foi associada à rejeição social” (p.61). Como referiu Harris (1995, 1999), esta rejeição ao estranho ou diferente é comum na formação de grupos em que a categorização e a auto-categorização actuam como factores facilitadores ou impeditivos de aceitação no grupo.

No que diz respeito às relações de amizade, a possibilidade de poder existir uma relação entre a aceitação dos alunos com NEE e a idade/fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra será discutida mais adiante.

## Questionário

Não reproduzindo os resultados do teste sociométrico (que indicam, como vimos, que os alunos com NEE são *menos aceites e mais rejeitados* no que respeita às relações de amizade), mas ainda merecendo ser reflectidos tendo em conta a tendência neles evidenciada, os resultados do questionário, que agora analisaremos, mostram que os alunos observados têm uma percepção positiva face à inclusão dos seus colegas com NEE, mas que esta positividade se manifesta num grau ainda fraco.

Embora valorizemos como globalmente positivos e animadores os resultados observados no questionário, pensamos que não deve incorrer-se num optimismo excessivo em relação à inclusão dos alunos com NEE. Sendo o valor médio observado ( $33,8 \pm 4,67$ ), para um mínimo de 10 (rejeição total) e um máximo de 50 (aceitação total), podemos concluir que a percepção da criança *diferente* pelos seus pares em contexto escolar se situa a um nível mediano, ligeiramente acima da linha de corte (30).

As respostas dadas à primeira questão, “*Como é que te sentes convivendo com colegas com NEE que estudam na tua escola?*”, reflectem uma atitude de aceitação positiva do colega *diferente*, uma vez que 50,7% dos alunos referiram *sentir-se bem* e *muito bem* e nenhum aluno referiu sentir-se *muito mal* a conviver com os seus colegas com NEE. No entanto, preocupa-nos a percentagem, também elevada (44,9%), dos que não se sentem *nem bem/nem mal*. Este valor considerável de opiniões neutras vai repetir-se em muitas das questões seguintes e será motivo de discussão posterior.

Relativamente à questão dois, colocada na primeira pessoa, “*Se fosses um desses alunos com NEE como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?*”, a maioria dos alunos (36,7%) expressaram sentimentos negativos e uma minoria, embora expressiva, manifestou

sentimentos positivos (30,6%). Em relação ao “porquê”, 55% dos alunos com posicionamento negativo assinalaram que contribuíam para esse facto a possibilidade de “serem excluídos do grupo”, 22% dos alunos a *diferença* relativamente aos outros colegas e 16,7% as dificuldades na aprendizagem. Para o posicionamento positivo aparece como primeira e a mais forte justificação (66, 7%) o facto de “serem todos iguais”, com os mesmos direitos e deveres. Outras razões (“ser divertido estar com os alunos com NEE” e “ter muitos colegas a apoiar”) foram aduzidas em igual percentagem (13,3%). Estas opiniões parecem estabelecer as condições para justificar a opinião de Nielsen (1999) de que “um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo” (p. 25).

Através da questão três, “*Como te sentes quando os teus colegas com NEE têm aulas contigo na turma?*”, ficamos a saber que a maioria dos alunos (61,2%) se sente *bem/muito bem* e, de entre os 49 alunos, apenas um manifestou sentir-se *mal* relativamente a esta situação. Em nosso entender, este é um indicador positivo quanto à receptividade e aceitação da criança *diferente* pelos seus pares.

Quando questionados acerca da possibilidade de terem como companheiro de carteira um colega com NEE, a maioria dos alunos manifestou uma atitude de indiferença (*nem bem/nem mal*). Este desapego pode ser avaliado como negativo e pode, se assim o entendermos, significar uma aceitação de igualdade, ou seja, os alunos com NEE podem ser considerados pelos seus pares como iguais a todos os outros. Ainda assim, salientamos que esta questão significa uma concretização da situação mais abstracta colocada pela anterior – o colega já não está apenas na turma mas passa a estar sentado na mesma carteira - e, nesse sentido, o retrocesso de um posicionamento favorável para um que é indiferente, pode ser revelador de uma reserva latente, um distanciamento encoberto e uma possibilidade de não-aceitação.

No que à amizade diz respeito e ao reflectirmos sobre a questão cinco, “*E se um dos teus colegas com NEE quisesse ser o teu melhor amigo, como te sentes?*”, a maioria dos alunos (28 dos 49 a quem foi passado o questionário) revelaram uma atitude positiva, referindo que se sentiriam *bem/muito bem*. Estes resultados não são concordantes com o facto de, no teste sociométrico, os alunos com NEE não se apresentaram como alvo preferencial dos seus pares sem NEE. Este facto pode ser explicado pelo que já fora enunciado por Ladd, Musson e Milner (1984), cit. In Batista e Enumo (2004), “de que a integração física, por si só, não garante a formação de ligações mais profundas” (p. 108),

mas, na nossa opinião, volta a reflectir o grau de concretização da situação apresentada: uma criança com NEE aceite em abstracto pode, por vezes, ser *menos desejada* quando passa a ter um rosto e um nome.

“*Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar um colega com NEE na realização das tarefas?*”, é uma função bem acolhida pela maioria dos alunos (59,2%). À outra questão, “*Como te sentes quando percebes que o professor está a dar mais atenção aos teus colegas com NEE do que aos outros?*”, também a maioria dos alunos (61,2%) evidenciou sentimentos positivos. Estes resultados revelam a existência de uma ambiente favorável para a ideia já assinalada por Sailor (1990), cit. In Correia (2003) de que “o ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais. Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE” (p. 20).

*Como achas que os colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma? Porquê?*”, os resultados não concordam completamente com os da questão dois (“*Se fosses um aluno com NEE como te sentirias na sala de aula? Porquê?*”), em que era pedido que se colocassem na posição de um aluno com NEE. Os sentimentos negativos (*mal/muito mal*) inicialmente expressos aquando da sua projecção na pessoa do *deficiente* deram lugar a sentimentos positivos (*bem/muito bem*) quando transpostos para os seus colegas com NEE. A justificação encontrada por estes alunos para o facto de estes colegas se sentirem bem na sala de aula prende-se com o benefício de poderem contar com o apoio dos colegas e de se sentirem felizes quando estão na sua companhia. Estes resultados foram também verificados por Barreto (2009), num estudo com características idênticas realizado numa população de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 3º anos de escolaridade) que considerou este facto “ainda mais salutar no que à inclusão diz respeito, já que as respostas positivas dadas pelos alunos prendem-se fundamentalmente com as reacções dos outros...” (p.101). No entanto, os 28,6% dos alunos que nesta questão têm uma percepção negativa relativamente à forma como os seus pares com NEE se sentem na sala de aula e, sobretudo, as razões porque assim pensam - “são diferentes, não conseguem fazer o mesmo que os outros”, “sentem-se inferiores aos outros”, “os colegas não lhes ligam” – ajudarão a compreender as razões da rejeição da situação de *deficiência* projectada sobre eles próprios na questão dois. Mais uma vez a concretização mais próxima, neste caso na própria pessoa do aluno, desperta sentimentos negativos que não são evidentes na mesma situação apresentada de modo diluído ou na pessoa de Outro.

Com a questão nove, “*Se fosses um aluno com NEE como te sentirias no recreio? Porquê?*” e à semelhança do que aconteceu com a questão dois, uma grande parte dos alunos sem NEE (49%), quando projectados no lugar do Outro, com NEE/*deficiência*, expressou um sentimento negativo, referindo que se sentiria *mal/muito mal*. As reacções dos outros – “podia ser insultado/gozado pelos outros”, “estão sempre sozinhos” e “porque os colegas não lhes ligam” - foram as razões mais apontadas pelos alunos (70,9%). Também, e não menos importantes, foram mencionados os aspectos ligados às limitações da deficiência - “não podia brincar como os meninos normais” e “os outros meninos não queriam brincar comigo por causa do meu problema”. Uma percentagem bem menos elevada (28,5%), sentir-se-ia *bem/muito bem* se fossem um desses alunos com NEE. Apontam como relevante o facto de o recreio ser um espaço diferente da sala de aula onde se sentiriam “mais à vontade”. Metade destes alunos (7) referem como vantagem a possibilidade de poder “brincar com os outros mesmo sendo diferente” e outros três manifestam o desejo de serem “tratados como os outros alunos”. Estas opiniões reflectem a necessidade de uma escola aberta a todos e que trabalha com todos, numa perspectiva inclusiva, tal como é consignada na Declaração de Salamanca.

Expectavelmente, as respostas dadas à questão dez “*Como achas que os teus colegas com NEE se sentem quando estão no intervalo com os outros como tu? Porquê?*” dão-nos a indicação de que a maioria dos alunos (36,8%) tem uma percepção positiva sobre os sentimentos dos seus pares com NEE, em situação de recreio/intervalo, realçando a ideia de que se “sentem mais integrados na sociedade” e que “gostam de brincar com os outros meninos”. Estas convicções espelham a importância do desenvolvimento de experiências e interacções positivas entre os colegas com e sem NEE que, segundo Nielsen (1999), “proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (p.25). As razões apontadas pelos alunos cuja percepção foi negativa (28,6%) revelaram-se pouco tranquilizadoras: “os alunos sem deficiência não gostam de andar com o que têm deficiência”, “muitas vezes são gozados pelos outros colegas”, “sentem que não têm verdadeiros amigos”, “não podem brincar como os meninos “normais”. As opiniões expressas nestas últimas questões, situadas no ambiente de recreio, decalcam de modo fiel as já observadas para o par de questões que se reportavam ao ambiente de sala de aula. Confirmam a nossa opinião de uma fraca aceitação da diferença, que se manifesta sempre que a deficiência é concretizada numa situação mais próxima ou real. Estes resultados podem resultar da dificuldade que as crianças sentem em atingir a *descentração* que, segundo Piaget (1977), passa pela capacidade do indivíduo em distinguir o seu ponto de

vista do dos outros e a coordenar ambos. Mas, não sendo equivalente à *rejeição* da criança com NEE, devem chamar a atenção para o significado intimidador que representa para uma criança a deficiência. De resto, isto mesmo talvez não deva estranhar-se, porquanto o mesmo fenómeno se verifica na idade adulta, quando a capacidade de conceptualização é maior e os mecanismos de aceitação estão mais consolidados.

Relativamente à última questão do questionário, na qual foi colocada a possibilidade dos alunos com NEE deverem ou não frequentar a mesma escola dos outros alunos, 69,4% respondeu positivamente. Fundamentam as suas razões assinalando a necessidade de terem “os mesmos direitos dos outros alunos” (44,1%), de se habituarem a “conviver com outras pessoas sem deficiência” (26,5%) e de usufruírem do “mesmo direito de aprender” (17,6%). Esta ideia volta ser reforçada por um dos alunos que refere não serem “extraterrestres (ET)” e poderem “ter uma educação igual à nossa”. A opinião de outros três colegas prende-se com a necessidade da escola providenciar recursos para os receber condignamente. Estes dados positivos são consubstanciados pelo estudo levado a cabo por Lewis, Morgado e Félix (1998) junto de um pequeno grupo de alunos do 3º Ciclo – entrevistas a 10 alunos dos 12-14 anos, 5 dos quais pertenciam a turmas onde estavam integrados alunos com deficiência. Segundo a autora “as conclusões gerais apontaram para uma opinião favorável à integração destes colegas, tendo todos valorizado aspectos no âmbito das relações interpessoais e elencado um maior número de vantagens decorrentes da frequência da escola regular em vez da escola especial” (p. 121).

Apenas 12,2 % dos alunos (6) têm uma percepção negativa, ou seja, entendem que os alunos com NEE não devem frequentar a escola do ensino regular e apontam como justificação o facto de as escolas especiais poderem ser uma mais-valia para estes alunos, uma vez que estas lhes poderão proporcionar mais apoios e benefícios. Dois alunos entendem que a escola pública não tem condições para os receber.

### **Género, idade, ano de escolaridade**

Relativamente à variável *género* constatámos que existe uma relação entre o género dos alunos sem NEE e a sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular. Os alunos do sexo masculino obtiveram valores médios mais elevados do que os seus pares do sexo feminino, dados que reflectem uma melhor percepção quanto à inclusão dos seus colegas com NEE. Os resultados obtidos contrastam com os dados de um estudo desenvolvido por Laws e Kelly (2005) em que a autora afirma haver da parte das

raparigas uma maior preocupação com esses colegas e uma maior facilidade no estabelecimento de relações de amizade. Um outro estudo realizado por Hall e McGregor (2000), não encontrou diferenças de *género* na escolha de cada uma das três crianças com NEE como par para as brincadeiras. O nosso estudo não verificou nenhuma das situações anteriores, sendo que os alunos do sexo masculino revelaram uma maior aceitação e uma atitude mais positiva relativamente à criança *diferente* em contexto escolar. Em nosso entender, esta ocorrência pode estar relacionada com o facto da maioria dos alunos com NEE serem do género masculino (dos 6 alunos, 5 são rapazes). A este respeito, Santos, (1999), no estudo empírico sobre as Relações entre a Amizade, a Popularidade e o Auto-conceito, refere que se verificou existir “um alto grau de segregação sexual a nível dos grupos de pares, isto é, as crianças tendem a seleccionar pares do mesmo sexo a partir da idade pré-escolar e até à adolescência (Daniels-Beirness, 1989)”. Pese embora a inconsistência dos resultados nos vários estudos, não cremos que a variável *género* deva ser excluída como relevante para a análise da questão levantada na nossa investigação. Implicá-la alterando as circunstâncias associadas à população inquirida – e designadamente desenhando-a segundo o critério da identidade de género entre os escolhidos e os que escolhiam – poderia ser uma eventual boa pista de prossecução do actual estudo, ou para outros, preocupados com a mesma problemática.

Na variável *idade* dos alunos sem NEE e sua percepção face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular, os resultados estatísticos relativos à aplicação do Coeficiente de Correlação de Pearson sugerem uma correlação negativa, ou seja, um valor estatisticamente não significativo para uma percepção mais desfavorável da inclusão à medida que a idade aumenta. Parece, pois, que a idade dos alunos não interfere na forma como percebem a inclusão dos seus pares com NEE em contexto escolar. Contudo, e como já foi referido anteriormente, as investigações de Lewis (1993) indicam que as crianças mais novas expressaram atitudes mais positivas face à integração de crianças com dificuldades severas. Também Vayer e Roncin (1992) verificaram que a aceitação da criança com deficiência pelos seus pares era mais notória em idades mais precoces e que estava intimamente relacionada com o contacto e conhecimento mútuos, o que não acontecia na fase da adolescência, período em que esses contactos diminuían e eram substituídos por outros centros de interesse.

Considerando a variável *ano de escolaridade*, foi possível verificar que os alunos do 6º ano de escolaridade são aqueles que apresentam valores médios mais elevados (36,27). Assim sendo, manifestam uma melhor percepção quanto à inclusão dos colegas com NEE

em contexto escolar. No grupo alunos do 9º ano de escolaridade verificaram-se valores médios mais baixos (32,47), muito próximos dos valores encontrados para o 4º ano (32,89), ou seja, uma percepção inferior quanto à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar. O teste de análise Anova permitiu determinar um valor de “p” inferior ao nível de significância fixado ( $p=0,044$ ) – no limite da significância e não permitindo supor uma evolução contínua da aceitação da deficiência ao longo da escolaridade ou, sequer, uma evolução. Estes dados adaptam-se à incerteza dos resultados do estudo levado a cabo por Hall e McGregor (2000), em que os padrões das relações estabelecidas entre pares nos diferentes níveis de ensino variaram pouco ao longo do estudo, e na generalidade houve menos reciprocidade e relações interpessoais menos estáveis durante os níveis escolares mais elevados. A valorizarmos os nossos achados, aproximar-nos-íamos de Schaffer (1996), segundo o qual na pré-adolescência, fase em que os alunos do 6º ano se situam, a representação do Outro deixa de estar vinculada apenas às características externas e à avaliação dos traços de personalidade e passa a incluir descrições mais aprimoradas: os juízos de valor são relativos às situações e circunstâncias, havendo tentativa de resolução das contradições entre os aspectos físicos e comportamentais, por exemplo no contexto da personalidade global do indivíduo. cremos, por isso, poder aceitar que estes alunos se encontram numa fase do desenvolvimento em que existe uma predisposição intrínseca para melhor acolher e aceitar o colega *diferente*.

## Conclusão/reflexões finais

Nos dias de hoje, a convergência de opiniões sobre os direitos das pessoas com deficiência é consensual e não restam dúvidas quanto à necessidade da sua plena inclusão na sociedade. A Declaração de Salamanca, que desde há 16 anos informa a prática inclusiva nas escolas e originou mudanças de política global, reformas na organização do sistema educativo e, sobretudo, uma mudança profunda de mentalidades, constituiu-se como uma aposta maior em termos educativos. À escola é inculcada a responsabilidade de, numa perspectiva de sucesso, incluir e educar na diversidade todos os alunos independentemente das especificidades de cada um.

No entanto, e embora a leitura cuidada da legislação nos faça acreditar que se ela fosse aplicada teríamos uma sociedade mais humana e uma escola mais inclusiva, continua a existir um enorme fosso entre o que já está preceituado e o que de facto acontece no quotidiano escolar. A educação inclusiva exige um compromisso de todos (pais, professores e outros agentes educativos) para a construção de uma sociedade mais atenta às desigualdades, sendo que “é preciso conhecer e partir das diferenças, lidar com elas, não para as esbater, mas para lhes dar um sentido, uma via de expressão digna” (Ribeiro, 2008, p.64).

No nosso trabalho enfatizámos o papel dos alunos sem NEE como um dos factores-chave no processo de inclusão dos alunos com NEE e conduzimos a nossa investigação no sentido de esclarecer esse papel.

Globalmente, os resultados obtidos revelaram, no que diz respeito ao teste sociométrico, que os alunos com NEE não fazem parte das preferências dos seus pares na turma. Embora pontualmente tivessem sido escolhidos para uma ou outra das situações propostas foram com mais frequência apontados pelos seus colegas para situações de rejeição.

Com a aplicação do questionário foi possível verificar que os alunos em estudo têm uma percepção positiva face à inclusão dos colegas com NEE em contexto escolar. Ainda assim, e porque o valor médio obtido (33,80) no tratamento estatístico se situa pouco acima da linha de corte (30) teremos de concluir ser esta uma percepção ainda pouco concertada. Esta ideia, associada à de Barroso (2003, p. 31) quando diz que “A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” leva-nos a pensar que, embora as



últimas investigações e a experiência adquirida permitam a aplicação de práticas e programas capazes de promover a capacidade inclusiva das escolas, há pouca evidência de que esses conhecimentos estejam a ser aplicados de forma sistemática. (Wang, 1994).

Interpretados os nossos dados, passamos a estabelecer alguns pontos prévios às conclusões mais detalhadas que cremos poderem extrair-se dessa interpretação:

- Como em todos os estudos na área das ciências humanas, em que os sistemas em estudo são imperfeitamente definidos e sujeitos a inúmeras variáveis - muitas delas resistentes ao controlo e mesmo desconhecidas -, os resultados obtidos têm de ser relativizados;

- A natureza dos objectos de estudo impõe limitações metodológicas importantes. Ao mesmo tempo, admite e pode impor uma avaliação caso a caso e a especulação controlada, como instrumentos competentes de elucidação de achados – não apenas os que parecem congruentes mas, principalmente, os que parecem contradizer o corpo principal dos resultados ou o conhecimento assente sobre determinados factos;

- A maioria dos alunos com NEE são conhecidos pela autora: foram seus alunos. Daí a possibilidade de integrar para cada caso este tipo de conhecimento existencial e relacional, não científico, mas ainda assim, a nosso ver, válido, na interpretação de resultados globais;

- Sob todos os aspectos os nossos resultados confirmam ou contradizem múltiplos trabalhos de natureza semelhante já conhecidos, isto é, para cada conclusão é possível encontrar na literatura conclusões sobreponíveis e outras completamente contrárias.

- Os resultados a que chegámos dizem respeito apenas à nossa amostra, que é pequena e, em muitos passos, incompatível com validação estatística. Daí que a sua aceitação sem reservas ou qualquer intuito de generalização, não sejam aquilo que sustenta o valor deste estudo, sendo que de facto não fizeram parte dos objectivos nele visados.

Enumeradas as limitações deste estudo, e a feição relativa das conclusões a que ele permitiu chegar, passamos agora a expô-las, na crença de que permitirão ajudar a esclarecer e a aprofundar a problemática a que ele se dedicou. De igual modo desejamos que elas possam servir para redesenhar futuras pesquisas.

Ainda que a maioria dos alunos sem NEE tenham manifestado satisfação no convívio e na receptividade em formar laços de amizade com os seus pares com NEE quando colocados numa posição de avaliação genérica, a formulação de situações concretas originou respostas menos positivas. Concretamente, os resultados do teste sociométrico revelaram que as crianças com NEE foram pouco ou nunca solicitadas para as situações propostas, sendo

notória a escassez de momentos de interacção real aceites pelos seus pares sem NEE. O sentimento de indiferença manifestado por uma percentagem elevada de alunos relativamente a situações formuladas em abstracto é muito menos notório quando confrontados com uma explicitação concreta dessas situações, o que é interpretado por nós como revelador da presença latente de insegurança e de alguma dificuldade em realmente partilhar e aceitar ao seu lado um companheiro *diferente* de si.

Os resultados obtidos com as questões que apelam à solidariedade dos alunos - ajuda na realização das tarefas - e à sua receptividade quanto à disponibilidade do professor para prestar mais atenção ao aluno com NEE, são fortes indicadores de que os alunos se encontram cognitivamente motivados, capazes de acolher o colega *diferente* numa atitude de apoio face às suas dificuldades. Consideramos que este tipo de posicionamento confirma uma conclusão dedutível das diferenças apontadas no parágrafo anterior: existe uma percepção cognitiva ajustada do aluno com NEE, mas ainda uma adesão emocional a essa realidade que se revela precária.

O mesmo tipo de conclusões transparece das respostas às questões dois (“Se fosses um aluno com NEE como te sentirias na sala de aula?”) e oito (“Como achas que os colegas com NEE se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma?”): a maioria dos alunos aceita a deficiência no Outro, mas não lida bem com a deficiência quando projectada na própria pessoa. As respostas à primeira pergunta expressam sentimentos negativos (36,7% dos alunos sentir-se-iam *mal/muito mal* nessa situação), e contrastam com os sentimentos positivos expressos por 51% dos alunos na oitava questão relativa aos sentimentos da criança com NEE em contexto de sala de aula. O mesmo tipo de inconformidade ocorre nas respostas às questões 9 e 10. As respostas à questão 9, em que uma importante percentagem de alunos quando representado na pessoa do *deficiente* afirma sentir-se *mal/muito mal* no recreio – porque entende que os seus colegas com NEE, “estão sempre sozinhos”, “os colegas não lhes ligam” e podem “ser insultados/gozados pelos outros” – confirma esta deficiente aceitação do real.

Esta dificuldade em se colocarem no lugar do Outro com limitações/deficiência poderia eventualmente, para os alunos mais novos, ser justificada pelo facto de se encontrarem, segundo Piaget, no estágio da ‘moralidade heterónoma’, em que a criança pequena utiliza, de forma simplista, padrões rígidos para expressar o seu pensamento. No entanto, nesta amostra existe um número considerável de pré-adolescentes e de adolescentes (31 dos 49 alunos) que, segundo o mesmo autor, se encontrariam no estágio da ‘moralidade autónoma’, caracterizada por uma maior flexibilidade na sua forma de pensar e de agir,

resultante de uma maior interacção com os outros. Seriam estes os alunos mais capazes de lidar e compreender os sentimentos do companheiro com NEE. Mas esta não é a tendência observada pelos resultados no nosso estudo, nomeadamente no que diz respeito aos alunos mais velhos (15/16 anos), o que remeteria as nossas conclusões para um quadro explicativo mais próximo dos vários estudos que consideram a adolescência um período de *rebeldia*, em que a necessidade de afirmação pessoal e de espírito de grupo tendem a enfraquecer as relações interpessoais entre os *diferentes*.

Existe uma maioria dos inquiridos (69,4%), que expressa a vontade de que estes alunos possam e devam frequentar a escola, que se quer de todos e para todos: “têm os mesmos direitos dos outros alunos”, “têm o mesmo direito de aprender” (17,6%), “não são extraterrestres (ET), podem ter uma educação igual à nossa”. O facto de não ser a totalidade dos alunos a ter essa opinião é motivo de preocupação, dado que 30,6% admite não saber ou não ser ainda viável a inclusão dos alunos com NEE. As opiniões negativas levam-nos a reflectir sobre o papel da escola do ensino regular na educação dos alunos com NEE e a necessidade de serem criadas condições que permitam, sempre que possível, atender com dignidade todos os alunos, pois esta é, segundo Vinagreiro (2000, cit. In São Marcos, 2009) “um meio privilegiado de contacto, de abertura das crianças umas às outras, de um convívio saudável e imprescindível e de experiências jamais recuperáveis fora do contacto com a realidade” (p.132-133).

### **Relativamente a objectivos secundários**

No que concerne aos seus objectivos secundários, os resultados do nosso estudo apontam os alunos do sexo masculino como tendo uma percepção mais favorável da inclusão, embora sejam as raparigas que são frequentemente aludidas por alguns autores como tendo uma percepção mais positiva face à inclusão dos seus pares com NEE nas turmas do ensino regular. Outros estudos revelam que esta realidade é percebida, de igual modo, por elementos do sexo masculino e feminino. Entendemos que essa variável pode estar afectada por outros factores, nomeadamente mecanismos de identificação de género. Não excluimos, pela inconsistência dos resultados dos vários estudos, que a variável *género* não seja relevante e/ou que expresse a sua relevância em circunstâncias diferentes (no nosso caso a identidade de *género* entre os escolhidos e os que escolhiam).

No que diz respeito ao *ano de escolaridade* e à *idade* dos alunos, e atendendo a que a idade dos alunos, dentro do mesmo nível escolaridade, se revelou semelhante para os três

níveis de ensino, os resultados não revelam variação contínua através dos três níveis/idades. Tendo em conta muito da nossa experiência profissional enquanto professora de educação especial, cremos que são as crianças mais novas que acolhem com mais naturalidade as crianças com deficiência. Mas importa referir que a turma do 4º ano é a única que tem três crianças com NEE, sendo que uma delas manifesta com alguma frequência problemas de comportamento e alguma *agressividade* para com os seus colegas. Estes factos conjugados, que escapam a uma análise estatística sobre amostra pequena, poderão ter contribuído para os resultados obtidos. O que queremos salientar é que ilustram a nossa convicção de que uma criança com NEE é completamente diferente de outra criança com NEE.

De um modo natural e associado à maturação, mas sem dúvida também pelo papel formativo da família, da sociedade e da escola, uma percentagem elevada de alunos aceita no plano cognitivo estrito a deficiência de um modo não discriminativo. No entanto, essa aceitação decresce sensivelmente quando envolve custos emocionais e operativos reais – dito de outro modo, a maioria dos alunos ditos *normais* considera como positiva a inclusão dos colegas com NEE mas, claramente, sente dificuldade em interagir e estabelecer com eles relações mais profundas, de verdadeira amizade. A avaliação casuística dos resultados, decorrente do conhecimento real dos alunos com NEE, permite-nos sugerir que são muitas vezes os comportamentos desajustados, exigentes, intrusivos e de alguma *agressividade* e as suas consequências sobre o funcionamento em grupo, que intensificam o sentimento de pouca aceitação ou mesmo rejeição. O significado destas constatações é fundamental para a procura de uma solução.

O nosso trabalho não procurou directamente elucidar quais as consequências para a criança com NEE resultantes da atitude dos seus colegas ditos *normais*. Contudo, essa preocupação esteve sempre presente. Qualquer grupo social projecta nos seus membros os equilíbrios e os desequilíbrios que tem. No grupo de alunos que estudámos apercebemo-nos de que uma grande parte dos seus elementos não lida bem com a diferença/deficiência, situação que nos leva a reflectir sobre alguns aspectos da inclusão e da sua implementação prática, nas condições concretas em que actualmente ela é feita. Não temos dúvida de que a uma percepção menos favorável dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE, corresponderá, por certo, uma atitude mais negativa no que toca a uma sentida e verdadeira inclusão.

Pensamos que os nossos resultados, em alguns aspectos pouco animadores, reflectem em parte uma tendência para a *rejeição* da diferença, o que é, em certa medida, natural – natural no sentido em que tem uma componente biológica e não depende exclusivamente de

factores educacionais ou culturais. Ela existe em todos os planos e em relação a todas as “diferenças” e persiste ao longo de toda a vida. Embora conceptualmente o convívio com a diferença possa ser motivo de enriquecimento e de mudança face ao Outro, no imediato a atitude de prevenção é defensiva, protectora e adaptativa. Só um longo processo de aculturação permite esbater esses reflexos de rejeição perante a diferença mas, mesmo no adulto e ao menor sinal de que a presença do diferente possa constituir-se em desconforto ou em risco, ela manifesta-se onde parecia estar resolvida. As crianças, os pré-adolescentes e os adolescentes estão muito longe de terem esse processo suficientemente adiantado e são um grupo de particular risco para exposição à diferença. Contudo, essa exposição é absolutamente necessária para a compreensão do *diferente*, para a sua aceitação e, depois, para a sua inclusão enriquecedora. Mas pode ser desastrosa se não for protegida, isto é, se não for acompanhada por estratégias de preservação da integridade emocional e física.

Decorridos dezasseis anos sobre a Declaração da Salamanca, a inclusão parece não ser, ainda, uma efectiva realidade em muitas escolas portuguesas. A este respeito Sanches e Teodoro (2006) dizem-nos que “[a] escola em que vivemos e trabalhamos, *micro cosmos social*, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer e um sonho a comandar a vida (Gedeão, 1956): a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas” (p.69).

Nos últimos anos, foi implementado em diversas escolas do nosso país o projecto *Interacção e Conhecimento*<sup>24</sup> com o objectivo de estudar e promover as interacções entre os pares na sala de aula, assim como a partilha e a co-construção de saberes, enquanto forma de integração de alunos no grupo, na turma e na Escola (César e Sousa, 2002). Este mesmo projecto teve como objectivo último responder às solicitações e questões levantadas pelos professores, procurando trabalhar colaborativamente com eles, com os alunos e investigadores, de modo a encontrar novas formas de actuação que fossem promotoras dos ideais da escola inclusiva. A este respeito, César (2003), da análise de muitos casos que tem seguido ao longo destes anos, refere a relevância do trabalho colaborativo nos desempenhos

---

<sup>24</sup> O projecto *Interacção e Conhecimento* foi subsidiado pelo IIE (Instituto de Inovação Educacional), medida SIQE 2, em 1996/97 e 1997/98, e pela CIEFCUL (Centro de Investigação em Educação da Faculdade Ciências da Universidade de Lisboa) desde 1996.

académicos dos alunos e na construção de um projecto de vida exequível, assim como no aumento de competências sociais e no seu pleno desenvolvimento.

Numa escola de todos e para todos, onde “toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2008, p.7), é indispensável o recurso à aprendizagem com pares. A aprendizagem cooperativa desencadeia um sentido de grupo, promove o estabelecimento de relações interpessoais mais ricas, nas quais sobressai o espírito de camaradagem, de aceitação e de tolerância às diferenças, o espírito de entreajuda, enfim um melhor desempenho escolar.

A escola inclusiva é uma realidade e acreditamos que deverá manter-se como o modelo mais adequado de, curricular e socialmente, proporcionar educação e ensino a todas as crianças. A escola e a educação não podem ser abordadas apenas como um processo estrito de aprendizagem, mas como um meio de contribuir para a formação e desenvolvimento pessoal do aluno - mesmo que, para os alunos portadores de deficiência mais grave, ela signifique apenas uma inclusão social. Importa assim, promover, desde muito cedo, o relacionamento entre pares, particularmente a convivência e a interacção entre as crianças com e sem NEE de forma a desenvolver aptidões sociais específicas que possam vir a contribuir não só para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre os dois grupos, como também para uma maior sensibilização e aceitação da criança *diferente*. A este respeito Correia (2003) considera que “A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” e que “[a] diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de *partilha, participação e amizade*” (p.23).

O respeito pelo Outro *diferente*, a igualdade de oportunidades e a valorização da diferença pela cooperação são valores inquestionáveis numa sociedade que se pretende mais justa e mais humana.

## Bibliografia

Ainscow, M. (1995). Educação para Todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, 11- 31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2004). Prefácio In Pereira (2004), *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

Baptista, J. A. (1999). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Seminários e colóquios). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*, 123-132. Lisboa: Ministério da Educação.

Barreto, A. T. O. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar: A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, 25-36. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Bastin, G. (1980) (2ª ed.). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, 117-149. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

César, M. e Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos?: Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva. In M. Fernandes et al. (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 463-473.

Conselho Nacional de Educação (Eds). (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In D. Rodrigues (org), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, 123-142. Coleção Educação especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M (2003b). (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. B. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, 9, 151-163.

Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*, 25-36. Conselho Nacional de Educação (Seminários e colóquios). Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da Identidade. In B. P. Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, 2, 251-286. Lisboa: Universidade Aberta.

*Declaração de Madrid: Não Discriminação mais Acção Positiva igual a Inclusão Social*. (2002). Madrid: Congresso Europeu sobre Deficiência, tradução da Associação Portuguesa de Deficientes).

*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. (1990). PNUD, UNESCO, FNAUP, UNICEF, e Banco Mundial. Tailândia: Conferência de Jomtien.

Fachada, M. O. (2003). *Psicologia das Relações Interpessoais* (vol.1), (6ªed.). Lisboa: Edições Rumo.

Ferreira, M. C. D. F. (2003). *A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Fontoura, M. (2005). *Uns e Outros: da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Lisboa: Educa - Organizações.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência. Edições Técnicas e Científicas.

Hall, L. J. e McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126.



Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 3, 458-489.

Laws, G. e Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 2, 79-99.

Lewis, A. (1993). Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educational Psychology*, 13, 2, 133-145.

Lopes de Sousa, P. M. (2006). *Desenvolvimento Moral na Adolescência*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Martinho, C. (2004). Interações sociais entre crianças com deficiência mental – Benefícios cognitivos e aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1, 22, 225-233.

Monteiro, M.M. e Ferreira, P.T. (2010). *Ser Humano*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (org), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*, 73-88. Porto: Porto Editora.

Nielsen, B. L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.

Northway, M. L. e Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda – A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*, tradução: Helena Antunes. Porto: Porto Editora.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada pelas Nações Unidas como “um ideal a atingir por todos os povos e todas as nações”.

ONU (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

ONU (1993). *Normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*. Cadernos SNR nº3, 1995. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

ONU (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque.

Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.), coordenação da tradução e revisão técnica: Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill.

Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. (7ª ed.). Universidade Moderna. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-Estar Psicológico de Jovens do Ensino Superior na Área das Ciências da Saúde*. Dissertação de Doutoramento em Saúde Mental. Porto: Universidade do Porto.

Portugal, G.(1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (1996). Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students With Learning Disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136, 6, 741-752.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ribeiro, I. M. D. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa – Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Rodrigues, D. (2001). (org.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, 89-101. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação–acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Santos, M. A. (1999). *Relações com os Pares e Auto-Conceito: Estudo das Interações entre a Popularidade, a Amizade e as Percepções de Auto-Competência*. Tese de Mestrado não publicada apresentada à Universidade do Minho.

Santos, M. T. P. (2006). *Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada (Psicologia da Educação). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

São Marcos, E.M.C. (2009). *A Percepção dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão das Crianças/Jovens com Trissomia 21, nas Turmas/Escolas do Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Smeha, L. N. (2006). *O grupo organizado a partir das diferenças: estudo das relações entre crianças com síndrome de Down e seus colegas de classe*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade. Porto Alegre.

Sprinthall, N. A. e Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.), coordenação da tradução: Cristina Maria Coimbra Vieira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stöer, S. R., e Magalhães, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, 35-48. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1977). *Table ronde internacional: images du handicapé proposées au grand public*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2000). *Declaração da Conferência de Dakar*. Paris.

Vayer, P. e Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wang, M. (1994). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang (1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*, 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## Web sites

Batista, M. W. e Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9, 1, 101-111. Acedido em 24 de Janeiro de 2011 em:  
[www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf)

Castro, R. E. F., Melo, M. H. S. e Silveiras, E. F. M. (2003). O Julgamento de Pares de Crianças com Dificuldades Interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 2, 309-318. Acedido em 6 de Janeiro de 2011 em:  
[www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a11v16n2.pdf)

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J., e Spelberg, H. C. L. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14, 5, 395-409. Acedido em 2 de Dezembro de 2010 em:

<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a903312296&db=all>

Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão...*Ponto de Vista*, 1, 1, 4-13. Acedido em 20 de Dezembro de 2010 em:

[www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/.../1524](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/.../1524)

Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, 24, 251-272. Florianópolis. Acedido em 6 de Janeiro de 2011 em:

[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2006\\_especial/13\\_Sadao.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/13_Sadao.pdf)

Salvo, C.G., Mazzarotto, I. H. K. e Lohr, S. S. (2005). Promoção de Habilidades Sociais em Pré-Escolares. *Rev Bras Cresc Desenv Hum*, 15, 1, 46-55. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em:

[www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v15n1/06.pdf](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v15n1/06.pdf)

UNESCO (2003). Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: um desafio & uma visão. Documento conceptual. Acedido em 15 de Novembro de 2010 em:

<http://www.unesco.org/education/inclusive>

## Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. *Diário da república*, 1ª Série, 237, 3067-3081. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 35/90. *Diário da República*, 1ª Série, 21, 350- 353. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 319/91. *Diário da República*, 1ª Série, 193, 4389-4393. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Despacho conjunto n.º 105/97. *Diário da República*, 2ª Série, 149, 7544. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 3/08. *Diário da República*, 1ª Série, 4, 154-164. Ministério da Educação. Lisboa: Imprensa Nacional.

## **Anexos**

### O contexto legislativo português: marcos mais significativos

As alterações legislativas retratam o avanço ou recuo das políticas instituídas e reflectem as atitudes, os comportamentos e mudanças das pessoas em sociedade.

O direito ao ensino e a igualdade de oportunidades são direitos fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa, (artigos 73º e 74º). A mesma determina ainda, no ponto 2 do Artigo 71º, que o estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes.

O princípio de igualdade presente nos artigos citados anteriormente, é novamente reforçado pela Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro que consagra a educação especial como modalidade especial de educação escolar (artigo 16º) e acolhe integralmente o espírito e a letra da Declaração Universal dos Direitos do Homem, as determinações precisas da Constituição da República e outros documentos subsequentes de reforço e aprofundamento da defesa e promoção dos Direitos Humanos.

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo ocorreram mudanças significativas que desencadearam a necessidade de uma reforma estruturante de todo o sistema, nomeadamente a *universalidade do ensino básico*: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de 9 anos” (Art. 6º-1). No seguimento desta linha de acção surge o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro que veio determinar para os alunos com necessidades educativas específicas o cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo estes ficar isentos da sua frequência. O mesmo diploma acrescenta ainda que esta frequência deverá ter lugar em estabelecimentos regulares de ensino ou instituições específicas de educação especial, quando o grau e o tipo de deficiência assim o justificarem.

No contexto geral da reforma do sistema educativo em curso desde 1986, o Decreto-Lei nº 319/91 criou o enquadramento legal para a sustentabilidade e desenvolvimento da educação especial e veio substituir a classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, assente em critérios pedagógicos. Houve uma crescente responsabilização da escola regular por todos os alunos, sendo preconizadas “medidas adequadas às necessidades educativas individuais de cada criança que pressupõem um conhecimento mais aprofundado e abrangente da realidade dos contextos de vida da criança” (Ferreira, 1994, p. 67)

Contudo, “os programas de integração não foram implementados frequentemente de forma satisfatória, devido à falta de recursos humanos, materiais e técnicos, o que ocasionou falhas graves no atendimento das crianças com NEE” (Costa 1996, cit. In Ribeiro, 2008, p. 42). No entanto, os desafios levantados têm vindo gradualmente a contribuir para transformações na Educação Especial e uma resposta mais eficaz no atendimento dos indivíduos com NEE.

Nesta linha de evolução legislativa surge o Despacho nº 105/97, de 30 de Maio, no qual são dadas orientações no sentido da promoção e desenvolvimento de uma educação inclusiva no nosso país – *todas as crianças têm lugar na escola e é esta que tem que se adequar à diversidade da população escolar*.

Com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 20/2006 é criado o grupo de Educação Especial, de dependência ministerial, a quem compete a promoção de condições necessárias à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente.

Não podemos terminar esta breve abordagem sobre a evolução da Educação Especial em Portugal sem fazer referência à publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que define os objectivos da Educação Especial como sendo “A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (art. 1.º, ponto 2).

## Questionário

O presente Questionário destina-se à realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial e tem como objectivo conhecer **a percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar.**

O Questionário é anónimo. Garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

**Idade:**\_\_\_\_ **Sexo:** ☐ Fem. ☐ Masc. **Ano de escolaridade:**\_\_\_\_

1- Como é que te sentes convivendo com os colegas com Necessidades Educativas Especiais que estudam na tua escola?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

2- Se fosses um desses alunos com Necessidades Educativas Especiais como te sentirias na tua sala de aula?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Como te sentes quando os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais têm aulas contigo na tua turma?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

4- Como te sentirias se tivesses como companheiro de carteira um colega com Necessidades Educativas Especiais?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal



5- E se um dos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais quisesse ser o teu melhor amigo, como te sentes?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

6- Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar um colega com Necessidades Educativas Especiais na realização das tarefas?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

7- Como te sentes quando percebes que o teu professor está a dar mais atenção aos teus colegas com Necessidades Educativas Especiais do que aos outros?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

8- Como achas que os colegas com Necessidades Educativas Especiais se sentem quando estão na sala de aula, como elementos da turma?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Se fosses um aluno com Necessidades Educativas Especiais como te sentirias no recreio?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- Como achas que os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais se sentem quando estão no intervalo com os outros como tu?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Nem bem/ Nem mal ☐ Mal ☐ Muito mal

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11- Na tua opinião os colegas com Necessidades Educativas Especiais devem frequentar a mesma escola que os outros alunos?

☐ Sim      ☐ Não      ☐ Não sei

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua colaboração**

Teste Sóciométrico

Nome: ..... Ano.....

Data: .....

1 – Tens amigos na escola?

Sim - ☐

Não - ☐

2 – Com quem gostas de brincar/estar no intervalo das aulas?

(1).....

(2) com quem mais?.....

(3) e com quem mais?.....

2.1 – Com quem menos gostas de brincar/estar no intervalo das aulas?

(1).....

(2).....

(3).....

3 – Quem gostarias de ter sentado ao teu lado quando estás a trabalhar na tua mesa na sala de aula?

(1).....

(2) quem mais?.....

(3) e quem mais?.....

3.1 - Quem não gostarias de ter sentado ao teu lado quando estás a trabalhar na tua mesa na sala de aula?

(1).....

(2).....

(3).....

4 – Na sala de aula, quem escolherias para integrar o teu grupo de trabalho?

(1).....

(2) quem mais?.....

(3) e quem mais?.....

4.1 – Na sala de aula, quem não escolherias para integrar o teu grupo de trabalho?

(1).....

(2).....

(3).....

5 – Quem convidarias para ir contigo à Biblioteca assistir à passagem de um filme ou a um documentário sobre um tema desenvolvido na sala de aula?

(1).....

(2) quem mais?.....

(3) e quem mais?.....

5.1 – Quem não convidarias para ir contigo à Biblioteca assistir à passagem de um filme ou a um documentário sobre um tema desenvolvido na sala de aula?

(1).....

(2).....

(3).....

Obrigada pela tua colaboração

## **Anexo 4**

### **Matrizes Sociométricas**

MATRIZ SOCIOMÉTRICA  
FOLHA SUMÁRIO

Ano de Escolaridade: 4º

Data: Abril

	ESCOLHAS RECEBIDAS																					
4º ANO	ESCOLHAS DADAS																					
Total de alunos = 21 Rapazes = 9 Raparigas = 12 Total de escolhas = 246 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentadona mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar nomesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver um filme	A1 (Aluno com NEE)		DS	DM	FM	JA	A2 (Aluno com NEE)			RC	RG	VS	ESCOLHAS RECEBIDAS									
			3000			0001																
			3223		1032	0300																
			0223	1111																		
			2020		1302																	
			1000	3000	0020	0001		0003	2000	0100												
			1000	0322	0130				3211	2000												
			2220		0100	1010																
			1111	3000		2022			0003													
AC							0030															
AF																						
AS			2111								0222											
A3 (A aluno com NEE)			1011								0003											
GQ																						
JC																						
JL			0003																			
MG			0030																			
MC			1111				0030															
ML											2222											
MM																						
MS				0033																		
Totais em cada critério		0000	10 698	3222	2333	2143	0000	0001	6567	2312												
Totais combinados		0	33	9	11	10	0	1	24	8											246	
N.º de escolhas		0	14	4	6	7	0	1	9	5											6	

MATRIZ SOCIOMÉTRICA  
FOLHA SUMÁRIO

Ano de Escolaridade: 4º

Data: Abril

ESCOLHAS NÃO RECEBIDAS																										
4º Ano	Total alunos= 21 Rapazes = 9 Raparigas = 12 Total de escolhas = 218 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 fil me	ESCOLHAS NÃO DADAS										ESCOLHAS NÃO RECEBIDAS														
		A1 (Aluno com NEE)	DS	DM	FM	JA	A2 (Aluno com NEE)	RC	RG	VS	AC	AF	AS	A3 (Aluno com NEE)	GQ	JC	JL	MG	MC	ML	MM	MS	Nº de escolhas feitas			
						2000	1103			3300				0010								0030	12	7		
		2002												1121		0033		0300			3000	0010	11	6		
												0111							1222				9	3		
		2000								0020						3010	0302	1100	0031	0203			12	7		
		0110																					2	1		
		1111																					4	1		
			0232			0110						0023								1001			0300	10	5	
		0220					2000									0003			1111			0332	11	5		
		3211				0100	0022							2030			1000					0303	12	6		
		AC	3202					2000	0330						2202		3101		1111						12	5
		AF	1330					0020											0013						12	5
		AS	3011					0002							0130		2000		1223				0300		12	6
A3 (Aluno com NE E)	0020						0010										0002						5	5		
GQ	2022					0003	0030					3200			0100	1311						12	6			
JC				0300	0132							2000					1311						12	5		
JL				2000	0023		3232		3011	1223				0300			1111						12	4		
MG				0313			3000									1231		2122					12	4		
MC																	1111						12	3		
ML	3111					0222							2000				1333						12	4		
MM	0200					0300	0011						0030				1100	0003					10	7		
MS	0330						3003	1121									1213						12	4		
Totais em cada critéri		99107	0111	1233	1211	1333	3335	3253	2233	2221	1111	0111	1011	5452	0100	3123	2324	101199	3236	0101	1000	0432				
Totais combinados		35	3	9	5	10	14	13	10	7	4	3	3	16	1	9	11	39	14	2	1	9	218			
Nº dos que escolhem		14	1	4	3	6	9	7	3	3	1	1	2	8	1	5	6	12	6	1	1	6				

# MATRIZ SOCIOMÉTRICA

## FOLHA SUMÁRIO

**Ano de Escolaridade: 6º**

**Data:** Abril

ESCOLHAS RECEBIDAS																					
6º Ano	ESCOLHAS RECEBIDAS																				
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	A5 (Aluno com NEE)	AL	BC	BS	A5 (Aluno com NEE)	DA	DC	DD	JC	MCC	MS	PR	RP	TA	AM	IP	HV	MC	MF	Nº de escolhas feitas	
	Não preencheu																				
	AL		1222					3003		2131		0310									12 4
	BC		3100					0001		1023		2210	0032			0300					12 6
	BS		0200	0100		0003	1311	3000				2022	0030								12 7
	A5 (Aluno com NEE)				3023	1211	1112			0001		0300	0030	0030							12 6
	DA				3122							2033									11 3
	DC			0030				2102		0300	0010	3020	1003			0001			0200		12 8
	DD			3032			0200			2023			0300	1111							12 5
	JC		1113	2001				0200		3000		0322							0030		12 6
MCC			1111				3000				2222	0003			0030			0300		12 6	
MS	3000						0002				1010	0120			0231			2303		12 6	
PR			2211				3003				1132	0320								12 4	
RP			3121				1003		0200		2012							0030		11 5	
TA		2211				3333	1122													12 3	
AM							0300		2020		0030						3202	1111	0003	12 6	
IP															2030		3000	1111	0020	8 4	
HV											0030				2313			1221	3102	12 4	
MC			0030						2222						1111		3003		0300	12 5	
MF	3000	0010	0030								0320	2003			0102		1201			12 7	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film																					
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film	
Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos= 19 Rapazes = 14 Raparigas= 5 Total de escolhas= 210 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 film		Total de alunos=							



MATRIZ SOCIOMÉTRICA  
FOLHA SUMÁRIO

Ano de Escolaridade: 6°

Data: Abril

ESCOLHAS NÃO RECEBIDAS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
6º Ano		ESCOLHAS NÃO DADAS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
Total de alunos = 19 Rapazes = 14 Raparigas = 5 Total de escolhas = 199 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 filme	A4 (Aluno com NEE)		AL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					

# MATRIZ SOCIOMÉTRICA

## FOLHA SUMÁRIO

**Ano de Escolaridade: 9º**

Data: Abril

ESCOLHAS DADAS																		
9º Ano		ESCOLHAS RECEBIDAS																
Total de alunos= 18 Rapazes= 11 Raparigas= 7 Total de escolhas= 173 Critérios: 4 1. no intervalo 2. sentado na mesma mesa de trabalho 3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho 4. na biblioteca a ver 1 filme		FF	GA	JF	JS	JM	MP	A6 (Aluno com NEE)	PN	RA	RF	RMA					Nº de escolhas feitas	
			0300			2203			1032	0111		3020					12	
						1111			0020			0030					6	
			0032		3003				1111		2020						10	
				1301						0010	0102	0020			0333		10	
			3131						1010			2020					8	
																	3	
									1011						0100		4	
			2032			3223				1111							11	
		0003				3220			1111			2332					12	
									2203			0320					12	
				1131	3000	0012											5	
			1101			2222			3333	0010							12	
																	4	
				0303		2022											9	
																	3	
																	12	
																	4	
									0230								12	
																	6	
Totais em cada critério		0001	3334	2313	2001	6566	0000	0000	7586	1242	1111	3261						
Totais combinados		1	13	9	3	23	0	0	26	9	4	12					173	
Nº dos que escolhem		1	5	3	2	7	0	0	9	4	2	6					8	1

MATRIZ SOCIOMÉTRICA  
FOLHA SUMÁRIO

Ano de Escolaridade: 9º

Data: Abril

ESCOLHAS NÃO DADAS														ESCOLHAS NÃO RECEBIDAS													
9º Ano																											
Total alunos= 18																										Nº de escolhidos	
Rapazes= 11																										Nº de escolhidos fêmeas	
Raparigas= 7																											
Total de escolhas= 151																											
Critérios: 4																											
1. no intervalo																											
2. sentado na mesma mesa de trabalho																											
3. a trabalhar no mesmo grupo de trabalho																											
4. na biblioteca a ver 1 filme																											
FF																											
GA	0113		2222																								
JF	1111		0021					0300																			
JS	0102																										
JM																											
MP																											
A6 (Aluno com NEE)		0100						1011																			
PN								1111																			
RA								3100																			
RF	1121	3330						0013																			
RMA			2033					1122																			
AB								0030																			
AS																											
AP	2232							1121																			
AO	1100	0003	0012					0031																			
AT																											
MM	2221		0300																								
RC	0100	3023						2301																			
Totais matemático		5956	2122	2244				6677	2332																		
Totais combinados		25	7	12				26	10																		
Nº de escolhas		9	3	5				10	3																		

## Anexo 5

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0167600001, com a designação *Questionário sobre "A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar"*, registado em 28-02-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Bernardette Maria Dias Pereira  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.  
Com os melhores cumprimentos  
Isabel Oliveira  
Directora de Serviços de Inovação Educativa  
DGIDC

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos das turmas que irão responder ao questionário, mas também dos alunos com necessidades educativas especiais que integram as turmas em causa.

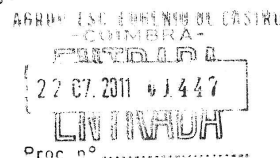
---

## Anexo 6

Bernardette Maria Dias Pereira  
R. Augusto Marques Bom, nº104 - 5ºEsq.  
3030-218 Coimbra  
Telem. 969262621  
E-mail: [bernardette62@gmail.com](mailto:bernardette62@gmail.com)

*Deferido*  
*Ano 1.*

27.01.2011



Exmº. Senhor Director  
do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro

Assunto: Pedido de autorização para realização de Questionário

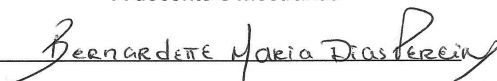
No âmbito do trabalho de investigação sobre "A percepção da criança *diferente* pelos seus pares em contexto escolar", inserido no Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, a docente e mestranda Bernardette Maria Dias Pereira vem solicitar a Vossa Exª autorização para realizar, neste Agrupamento de Escolas, um questionário referente a esta temática e dirigido aos alunos do Ensino Regular, do 4º, 6º e 9º ano de escolaridade a realizar em turmas onde se encontram integrados alunos com NEE.

Agradeço a Vossa colaboração e estou à disposição de Vossa Exª e dos professores deste Agrupamento para prestar qualquer esclarecimento ou informação.

Com os meus cumprimentos

Pede deferimento

A docente e mestranda

  
Bernardette Maria Dias Pereira

Coimbra, 14 de Dezembro de 2010

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

(dos Pais/encarregados de educação dos alunos sem NEE)

Exmo. (a) Sr. (a)

Para a realização do Estudo “**A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar**”, solicito Autorização para o seu educando participar no preenchimento de um questionário que permitirá o desenvolvimento da investigação que pretendemos realizar. Uma descrição geral desse estudo é apresentada no final desta página como “Descrição do Estudo”.

A professora de Educação Especial,

Bernardette Maria Dias Pereira

**Autorizo** que o meu educando participe

\_\_\_\_\_  
(Encarregado de educação)

**Não autorizo** que o meu educando participe

\_\_\_\_\_  
(Encarregado de educação)

Coimbra: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

### Descrição do Estudo

Os alunos com necessidade educativas especiais de carácter permanente – i.e, alunos que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências – são integrados em turmas de ensino regular de acordo com o modelo inclusivo, que propõe essa opção como benéfica para a sua aprendizagem e para a formação dos seus colegas sem deficiência. Este estudo, integrado na tese de Mestrado em Educação Especial “A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar”, pretende compreender o modo como o aluno sem necessidades educativas especiais percebe os seus colegas com deficiência integrados na sua turma: a sua capacidade de integrar cognitivamente a diferença, a forma como se integra e participa num modelo que não lhe é dirigido prioritariamente, e as consequências para si próprio do modelo inclusivo.

O Questionário é anónimo. Apenas será solicitado aos alunos a sua idade, o sexo e o ano de escolaridade em que se encontram. Garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

(dos Pais/encarregados de educação dos alunos com NEE)

Exmo. (a) Sr. (a)

Na qualidade de mestranda a realizar um estudo cujo tema é “**A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar**” e o qual se enquadra no Mestrado em Educação Especial ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob orientação da professora Doutora Isabel Calado, venho por este meio solicitar autorização para que, na turma do seu educando, os alunos colaborem através do preenchimento de um questionário cuja recolha de dados permitirá levar a cabo a referida investigação.

O Questionário é anónimo. Apenas será solicitado aos alunos a sua idade, o sexo e o ano de escolaridade em que se encontram. Garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

### Descrição do Estudo

Os alunos com necessidade educativas especiais de carácter permanente – i.e, alunos que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências – são integrados em turmas de ensino regular de acordo com o modelo inclusivo, o qual se considera benéfico tanto para a aprendizagem como para a formação integral de todos os alunos, quer possuam ou não deficiência.

Este estudo sobre o tema “A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar”, pretende compreender o modo como os alunos sem necessidades educativas especiais percebem os seus colegas com deficiência, integrados na sua turma: a sua capacidade de integrar cognitiva e afectivamente a diferença, a forma como se integra e participa num modelo que não lhe é dirigido prioritariamente, e o impacto para si próprio do modelo inclusivo.

A professora de Educação Especial,

----- (cortar por aqui) -----

Eu, \_\_\_\_\_ permito/não permito que o questionário relativo ao Estudo “**A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar**”, seja preenchido pelos alunos da turma, na qual o meu educando está integrado, sob orientação da professora Bernerdette Maria Dias Pereira com o objectivo de concretizar a investigação a que se propõe.

O (A) Encarregada de Educação,

\_\_\_\_\_

